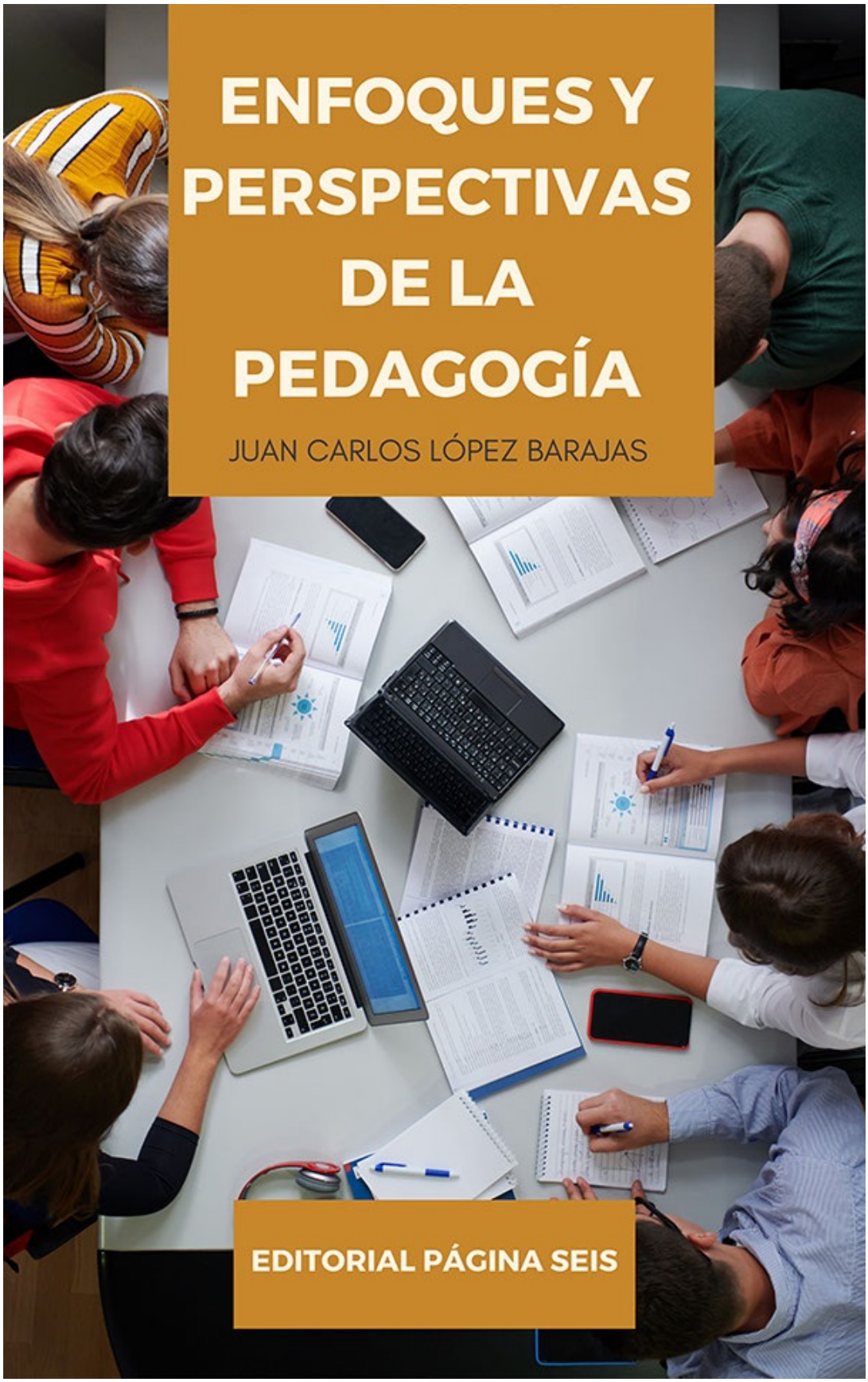
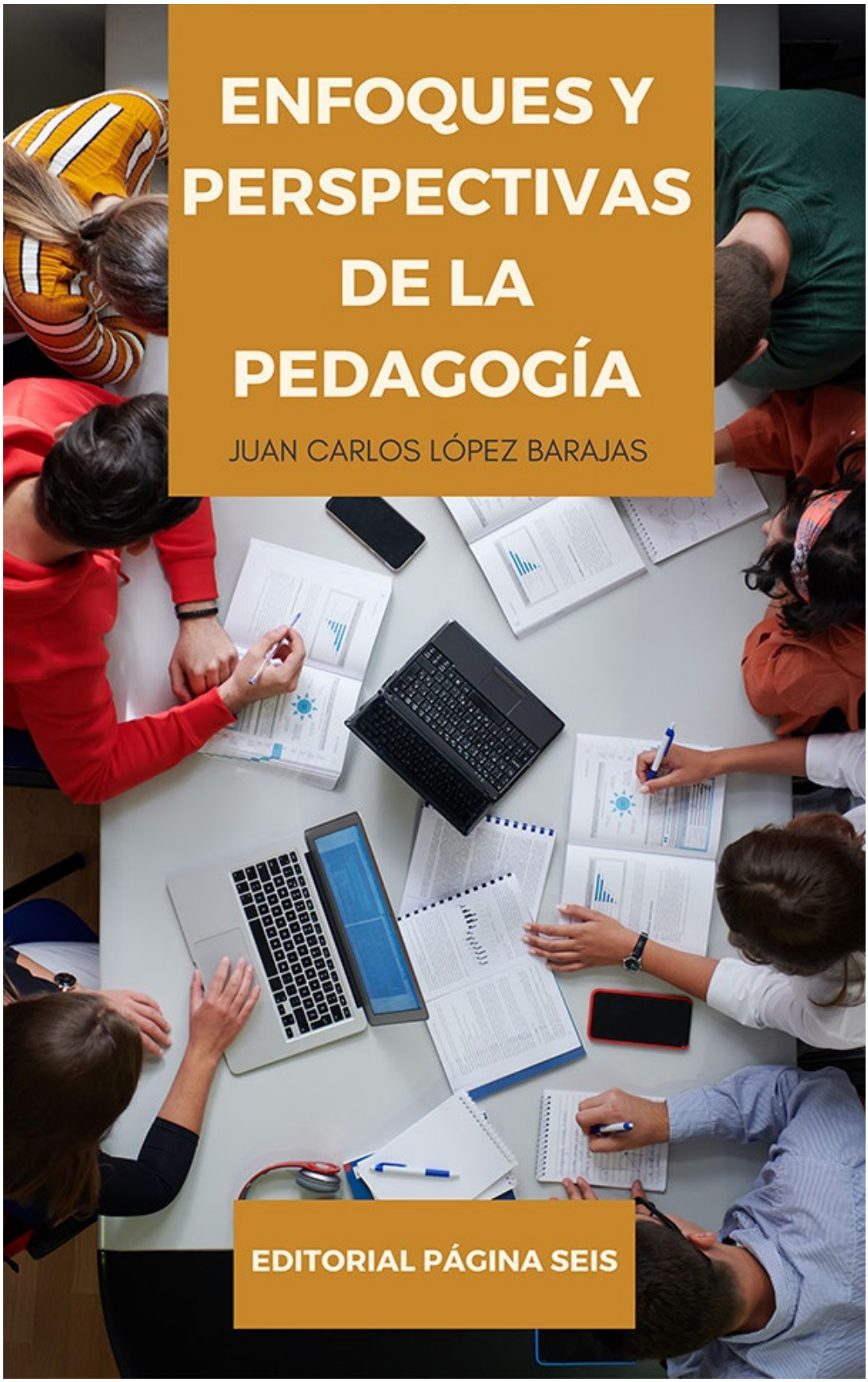

ENFOQUES Y PERSPECTIVAS DE LA PEDAGOGÍA
JUAN CARLOS LÓPEZ BARAJAS
EDITORIAL PÁGINA SEIS


ENFOQUES Y PERSPECTIVAS DE LA PEDAGOGÍA
JUAN CARLOS LÓPEZ BARAJAS
EDITORIAL PÁGINA SEIS

Primera edición, 2022.

D. R. © Juan Carlos López Barajas

ISBN 978-607-8676-83-5

Editorial Página Seis, S.A. de C.V.

Teotihuacan 345, Ciudad del Sol,

C. P. 45050, Zapopan, Jalisco

Tels. 33 3657 3786 y 33 3657 5045

www.pagina6.com.mx • p6@pagina6.com.mx

Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, traducida,

almacenada o transmitida de forma alguna, ni por ningún medio,

ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico,

de grabación o de fotocopia, sin permiso previo de los autores.

Se editó para publicación digital en mayo de 2022.

Hecho en México

Made in Mexico

Índice

1. La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones

1.1 Piaget y el movimiento constructivista

1.2 La teoría de Piaget y la explicación del desarrollo y el aprendizaje

1.3 Implicaciones educativas de la teoría de Piaget

1.4 La teoría de Piaget y los problemas actuales del constructivismo

2. Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación

2.1 Algunas claves intelectuales de la URSS de los años veinte

2.2 Lev S. Vigotsky: una corta vida con una gran proyección intelectual

2.3 La psicología de Vigotsky: un intento de construir una psicología general

2.4 La psicología cultural

3. Burrhus Frederic Skinner y la tecnología en la enseñanza

3.1 Antecedentes y contexto histórico

3.2 La teoría del aprendizaje y la enseñanza de Skinner

3.3 La influencia del conductismo en la tecnología educativa

3.4 ¿Tiene sentido el conductismo en la enseñanza del siglo XXI?

4. Célestin Freinet y la cooperación educativa

4.1 Freinet, un maestro en la escuela nueva

4.2 Antecedentes e influencias en la pedagogía Freinet

4.3 Célestin Freinet y la escuela moderna

4.4 Tendencias y movimientos pedagógicos freinetianos

4.5 La pedagogía Freinet, una pedagogía nacida en el siglo XX pero imprescindible en el siglo XXI

5. Ivan Illich: la desescolarización o la educación sin la escuela

5.1 Contexto histórico y pedagógico

5.2 Autores principales

5.3 La objeción escolar, una forma contemporánea de desescolarización

5.4 La desescolarización, ayer y hoy

6. Basil Bernstein y la sociología de la educación

6.1 La teoría de los códigos

6.2 La teoría de los códigos socioeducativos y las concepciones sobre la reproducción cultural

7. Paulo Freire y la educación liberadora

7.1 Paulo Freire: actor y testigo de la historia del siglo XX

7.2 La construcción teórica de Freire

7.3 Los continuadores de la obra de Freire

7.4 La inconclusión del impulso de Freire: una apuesta de futuro

1.

LA TEORÍA DE JEAN PIAGET Y LA EDUCACIÓN. MEDIO SIGLO DE DEBATES Y APLICACIONES

Presentación

En una revisión de las teorías más influyentes en la educación durante el siglo XX, sin duda resulta imprescindible considerar los aportes de la teoría de Piaget. La psicología genética, fundada por Jean Piaget durante la primera mitad del siglo XX, ha tenido un enorme impacto en la educación, tanto en lo que respecta a las elaboraciones teóricas como en la propia práctica pedagógica. La producción pedagógica inspirada en la psicología genética ha sido vasta y diversificada. En lo que respecta concretamente al ámbito iberoamericano, el nombre de Piaget es uno de los que con mayor frecuencia aparece mencionado en las publicaciones pedagógicas.[1] La influencia de esta teoría en la educación sigue siendo muy importante en nuestros días, si bien las lecturas y el tipo de apropiación que, desde la educación se han hecho de ella, han ido variando a lo largo de las décadas. En el caso de las investigaciones y aplicaciones en España e Iberoamérica, la influencia de la obra piagetiana en la educación ha sido tan intensa como en otros países.[2]

Sin duda, una problemática como esta supone la consideración de muchas más cuestiones de las que pueden tratarse en este texto. Por tanto, dada la gran cantidad de trabajos que se han producido en este ámbito, tanto en castellano como en otras lenguas, en esta ocasión presentaremos, en primer lugar, un breve resumen de la teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo, que sin duda resultará innecesario para los lectores familiarizados con estas cuestiones, pero que creemos indispensable para entender algunas de las aportaciones centrales de la psicología genética a la educación. Posteriormente, expondremos una presentación descriptiva de las diferentes propuestas y estudios de carácter pedagógico inspirados en la teoría de Piaget y abordaremos algunas de las cuestiones teóricas y prácticas de fondo que se han suscitado en los debates relacionados con ellos. Hemos intentado incluir en este trabajo las aportaciones de autores tanto españoles como de diferentes países de Latinoamérica.

Utilizamos el término implicaciones educativas para referirnos tanto a las propuestas de aplicación elaboradas a partir de la teoría como a los trabajos de investigación sobre cuestiones relativas a la educación inspirados en los conceptos de Piaget.

Durante el siglo XX, la relación entre la psicología genética y la educación ha pasado por diferentes momentos, caracterizados cada uno por cierto tipo de lectura, cierto tipo de apropiación y, en definitiva, cierto tipo de utilización de la primera en el campo, más práctico, de la enseñanza. Sin embargo, es preciso señalar que los cambios en esta relación entre la educación y la psicología genética no pueden considerarse casuales, ya que responden a una multiplicidad de factores de diversa índole más amplios, no solo ligados al ámbito educacional, sino también culturales y políticos.

1.1 Piaget y el movimiento constructivista

Actualmente, los usos y aportes de la teoría de Piaget en la educación se enmarcan dentro de lo que ya es común denominar como perspectiva o concepción constructivista (p.e. Resnick, 1999). Como se verá más adelante, hasta los años ochenta, las diversas propuestas pedagógicas en las que se recogen aportes de la psicología genética tienen la característica común de postular esta teoría como fundamentación prácticamente exclusiva de una práctica docente que tuviera en cuenta las características del desarrollo cognitivo y social del alumno. Hoy en día, esta postura (que respondía a un contexto histórico particular y reconoce una multiplicidad de condicionantes) está siendo revisada y modificada por muchos psicólogos y educadores. Actualmente, se considera que una sola teoría psicológica no puede constituir el único fundamento de la teoría y la práctica pedagógicas. Así, se considera que los aportes de la teoría de Piaget y sus usos en educación deben ser complementados e integrados con aportes provenientes de otras teorías.

La idea de concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje está siendo utilizada para designar una posición, un enfoque amplio, en el cual convergen diversas teorías psicológicas y educativas, que comparten el supuesto de que el conocimiento y el aprendizaje no constituyen una copia de la realidad, sino una construcción activa del sujeto en interacción con un entorno sociocultural. En este sentido, la idea de constructivismo no hace referencia únicamente a una teoría psicológica ni a una confluencia de distintas teorías psicológicas. Más bien habría que decir que, con constructivismo, hoy se está haciendo referencia a una posición amplia acerca de la educación y principalmente la educación escolar, un paradigma o clima intelectual sobre los problemas de la enseñanza y el aprendizaje, en el que confluyen teorías de diversas disciplinas (véase, por ejemplo, Carretero, 1998; Castorina, 1998; Coll, 1997; y Delval, 1997, en relación con las discusiones actuales sobre estas cuestiones).

En este sentido, Carretero y Limón (1997) proponen distinguir tres tipos de constructivismo para hacer referencia a tres niveles de análisis diferentes de los problemas relacionados con el aprendizaje y la enseñanza: el epistemológico, el psicológico y el educativo. Estos tres niveles permiten ubicar los aportes

diferenciales que las distintas teorías pueden realizar, así como las diversas elaboraciones teóricas y propuestas prácticas que de ellas se deriven. En una línea similar, C. Coll sostiene que la concepción constructivista no debe entenderse como una teoría más del desarrollo y el aprendizaje, ni siquiera «como la teoría que trata de integrar y superar las restantes teorías del desarrollo y del aprendizaje que comparten las ideas fundamentales del constructivismo», ya que su objetivo «no es explicar el desarrollo y el aprendizaje humano». Por el contrario, entiende que «su finalidad es configurar un esquema de conjunto orientado a analizar, explicar y comprender los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje» (Coll, 1997). Por último, señalemos que A. Camilloni también sugiere lo siguiente:

El constructivismo debe ser entendido como una unidad de análisis más amplia que una teoría. Correspondería pensarlo como una solución modélica para muchos problemas que tienen que ver con el conocimiento y la enseñanza. (Camilloni, 1998)

Las posiciones precedentes permiten entonces aclarar una confusión común que suele darse en torno del término constructivismo, y su relación con la teoría de Piaget. Se ha señalado que la psicología genética es «el punto de partida del constructivismo contemporáneo» (Delval, 1997); de hecho, durante muchos años, la teoría de Piaget ha sido «el referente obligado y casi único del constructivismo» (Carretero, 1998). Como ya hemos señalado, en gran parte de los países de Latinoamérica, la idea de psicología constructivista fue utilizada prácticamente como sinónimo de psicología genética o teoría de Piaget. Es por ello que hoy en día, en pleno auge y expansión de nuevas posiciones constructivistas, suele aparecer como necesario distinguir entre constructivismo en sentido restrictivo y constructivismo en sentido amplio, constructivismo radical y constructivismo social, o, como ya mencionamos, constructivismo epistemológico, constructivismo psicológico y constructivismo educativo.

Fuera de estas distinciones, y sea como sea que designemos a los diferentes tipos de constructivismo, un dato es incontestable: hoy en día, es dentro del amplio marco del constructivismo donde se inscriben los aportes de la teoría psicogenética a la educación. Actualmente, prácticamente todas las propuestas

pedagógicas que recogen conceptos piagetianos, lo hacen complementándolos e integrándolos con aportes de otras teorías, básicamente provenientes de los enfoques socioculturales y de la psicología cognitiva. Los intentos iniciales de utilizar las ideas de Piaget en la educación estuvieron guiados por un espíritu de cierto purismo teórico, reinante en la pedagogía en particular, y en las ciencias sociales en general, hasta mediados de los ochenta. Sin entrar a analizar los condicionantes de esta tendencia general y los de su sustitución por posiciones más eclécticas, que responden a factores de índole social, política y cultural que escapan a este trabajo, nos interesa destacar la idea de que esta ha sido una tendencia generalizada en el campo de la didáctica (Camilloni, 1996, 1997; Feldman, 1999; Kemmis, 1988; Lenzi, 1998; Schwab, 1958; Varela, 1991) más que una suerte de capricho académico de los psicólogos y pedagogos piagetianos.

1.2 La teoría de Piaget y la explicación del desarrollo y el aprendizaje

Comenzaremos por señalar algo que, aunque ya se ha repetido muchas veces, no puede dejar de destacarse al efectuar una síntesis del corpus conceptual de la psicología genética, esto es, que el interés inicial de Piaget no fue psicológico, sino epistemológico. Esto significa que Piaget no se interesó inicialmente en el desarrollo del niño, sino que, preocupado por cuestiones de la filosofía, recurrió a la investigación psicológica para buscar una respuesta a interrogantes gnoseológicos.

Las preguntas epistemológicas de Piaget giraban en torno a cuestiones filosóficas: ¿Cómo se constituye el conocimiento científico? ¿Cómo se diferencia este conocimiento de otros tipos de saber? Para responder a estas preguntas, Piaget recurrió a dos vías de respuesta complementarias. Por un lado, a la historia del conocimiento humano; por otro lado, y este es el aspecto al que dedicó la mayor parte de sus investigaciones, a la ontogénesis, es decir, cómo adquiere el hombre, a lo largo de su vida, el conocimiento, particularmente el conocimiento científico. Para responder a esta última pregunta, Piaget se dedicó a estudiar el desarrollo cognitivo del niño, con el fin de averiguar de qué manera va adquiriendo este el conocimiento; utilizando una de sus propias expresiones, diremos que se preocupó por investigar cómo pasa el sujeto de estados de menor conocimiento a estados de mayor conocimiento.

A partir de estos intereses iniciales, Piaget comenzó a investigar las formas de conocimiento y de inteligencia que presentan los sujetos desde el nacimiento hasta la vida adulta. Esta obra, a la que dedicó toda su vida, es la que da como resultado el corpus teórico de la psicología genética, una teoría psicológica del desarrollo y del aprendizaje que se suele considerar una de las más importantes de la historia de la psicología.

La psicología genética considera el desarrollo cognitivo como un incremento o progreso en la capacidad del sujeto para comprender, explicar y predecir el mundo que lo rodea. Se entiende que en el ser humano existe una predisposición a dar sentido a su entorno, y es este impulso de origen cognitivo, pero también afectivo, lo que lo lleva a construir a partir de las informaciones tomadas del ambiente, esquemas mentales explicativos de la realidad. Por otro lado, el

desarrollo cognitivo es entendido como una sucesión de cambios discontinuos o estadios, los cuales van aumentando en capacidad explicativa.

En este marco, el comportamiento es considerado como una resultante de las representaciones mentales, es decir, son las estructuras mentales, por su carácter predictivo, las que orientan la acción del sujeto sobre su medio. Pero es solo a partir de esta acción, a través de la cual los esquemas mentales entran en interacción con el ambiente modificándose mutuamente, que se elaboran los nuevos significados. En este marco, el desarrollo cognitivo progresa a partir de procesos de reestructuración de los esquemas o sistemas cognitivos previos; tanto las funciones psíquicas como los conocimientos se diversifican y especializan a partir de estas reestructuraciones.

Por otra parte, se considera que las representaciones mentales se organizan como estructuras o esquemas según una exigencia interna de coherencia. De hecho, los esquemas mentales no son un reflejo de la realidad, sino que los datos que se recogen del medio son interpretados mediante la comprensión que posibilitan los esquemas previos. De este modo, en tanto los estímulos no sean incorporados en forma aislada de los anteriores, estos se organizan en la mente en forma de estructuras o redes de significados lo suficientemente estables como para reducir la complejidad del entorno. Sin embargo, esta estabilidad de las estructuras no significa que sean estáticas. Por el contrario, es su carácter dinámico lo que les otorga la flexibilidad suficiente como para mantener una relativa coherencia interna del sistema ante la diversidad de los estímulos del medio. Los diferentes estadios o etapas del desarrollo cognitivo pueden considerarse como grados sucesivos de estructuración, en dirección a niveles mayores de coherencia interna.

El sujeto de la psicología genética es pues un constructor activo de significados. Dado que esta construcción es producto de la interacción del sujeto con su entorno, los significados que se elaboran están determinados, a la vez, por las estructuras internas previas y por las características del ambiente. Ambos componentes de la interacción fijan los límites de la construcción resultante.

El paso de un estadio de conocimiento a otro se realiza a través de la interacción de factores internos y externos, más concretamente la experiencia física y lógico-matemática, el medio y la interacción social, las experiencias afectivas y, sobre todo, la tendencia a la equilibración. Así, la teoría de Piaget concibe el aprendizaje como un proceso de adaptación de las estructuras mentales del

sujeto a su entorno. Dicha adaptación se entiende como la síntesis entre el proceso de asimilación (consistente en la modificación de los datos de la realidad para ser incorporados a las estructuras del sujeto) y el proceso de acomodación (consistente en la modificación de las estructuras del sujeto para ajustarse a las características de los datos del entorno y así poder incorporarlos). Ambos procesos mantienen una relación dialéctica que da lugar a constantes adaptaciones entre las estructuras del sujeto y el medio. En estas adaptaciones, los esquemas de asimilación del sujeto se van reestructurando a partir de procesos de diferenciación y generalización. Estos procesos dan lugar a la conformación de nuevos esquemas de asimilación y estructuras mentales, cada vez más equilibrados y complejos.

De este modo, el modelo teórico postula que todo cambio constituye una adaptación, producto de la síntesis entre los procesos de asimilación y acomodación. La investigación ha diferenciado en forma analítica dos tipos de procesos de adquisición de conocimientos: uno en el que predomina la asimilación, y que consiste en la integración de nuevos conocimientos a estructuras anteriores del sujeto, y otro, en el que hay predominio de la acomodación, y que consiste en una reestructuración de los esquemas de asimilación previos, a raíz de la interacción con el objeto de conocimiento. Estos esquemas de asimilación constituyen representaciones que permiten al sujeto explicar el entorno y atribuir sentido y significado a cualquier objeto percibido como objeto de conocimiento. El proceso de reestructuración se iniciará a raíz de una perturbación producida en el sistema cognoscitivo cuando un dato de la realidad no es inmediatamente asimilable, dando lugar a un conflicto entre un o unos esquemas y algún dato extraído del objeto de conocimiento, o bien entre dos esquemas que aparecen como contradictorios entre sí. Este conflicto produce un desequilibrio en la estructura cognitiva, que debe resolverse modificando algún aspecto o la totalidad de los esquemas implicados.

La permanente actividad del sujeto sobre su entorno va dando lugar a una constante reestructuración de sus esquemas de asimilación que posibilitan paulatinamente una modificación de las estructuras cognitivas. Esta modificación de estructuras marca el paso de un estadio de conocimiento a otro, como producto de la actividad constructiva del sujeto en interacción con el medio.

A fin de organizar nuestra exposición, señalemos que dentro del corpus de la psicología genética pueden distinguirse dos grandes aspectos, que revisten

importancia para la educación:

• La descripción de los estadios del desarrollo cognitivo.

• La teoría de la equilibración.

La descripción de los estadios del desarrollo cognitivo

Este es, seguramente, el aspecto más conocido de la teoría. Como hemos señalado, cada uno de estos estadios o etapas se caracteriza por presentar una estructura cognitiva particular, que determina la forma de acercamiento intelectual que el sujeto realiza sobre su entorno.

Una primera etapa, que va aproximadamente desde el nacimiento hasta los dos años de edad, está caracterizada por presentar una inteligencia práctica. Esto significa que el niño conoce el mundo que le rodea a través de las acciones que ejerce sobre él. Los esquemas reflejos con los que nace se van diversificando y ampliando para dar lugar a esquemas de acción, que el niño aplica a los diversos objetos, atribuyéndoles significados. Las acciones prácticas, realizadas básicamente a partir de los sentidos y el cuerpo, son las que le van permitiendo relacionarse con el entorno y «conocerlo». Al aplicar los esquemas de acción sobre distintos objetos, y en función de las acomodaciones (o transformaciones) que aquellos les exigen, estos esquemas se van diferenciando y combinando para dar lugar inicialmente a reacciones circulares y hábitos, y luego a la resolución de problemas prácticos, que caracterizan esta etapa del desarrollo. Este es el estadio sensoriomotor o sensoriomotriz.

Con el desarrollo de la función semiótica (o función simbólica) se marca el acceso a la segunda etapa del desarrollo, que es la llamada de las operaciones concretas. Esto es, la capacidad de simbolizar, de construir imágenes mentales y descodificar signos y símbolos, permite al niño un universo mucho más amplio de conocimiento. Dentro de este estadio, se distinguen dos subestadios: preoperatorio, de los dos a los siete años aproximadamente, y de consolidación

de las operaciones concretas, hasta los doce años aproximadamente.

En la subetapa preoperatoria el niño ya es capaz de utilizar esquemas representacionales, que le permiten efectuar distintas actividades simbólicas. Entre ellas, pueden señalarse el juego simbólico, la imitación diferida, el dibujo y la utilización del lenguaje. Sin embargo, todavía su pensamiento es básicamente egocéntrico y no reversible. Esto significa que el niño es incapaz de pensar desde un punto de vista diferente al suyo o de considerar más de una perspectiva simultáneamente. Del mismo modo, tampoco puede compensar mentalmente los efectos de dos transformaciones ocurridas simultáneamente. Son conocidas, en este sentido, las respuestas que dan los niños ante las pruebas de conservación de cantidades (discretas o continuas). En los experimentos, extraordinariamente difundidos, en los que se pide a los niños que digan si dos bolitas de plastilina conservan la misma cantidad de materia cuando una de ellas ha sido convertida en salchicha, los niños de esta etapa no pueden compensar el «alargamiento» de la bolita con su «afinamiento». Por el contrario, se centran solo en una de estas transformaciones y sostienen que ha variado la cantidad de plastilina, aun cuando las transformaciones, en las que no se agregó ni quitó nada, se han realizado delante de sus ojos.

El subestadio de consolidación de las operaciones concretas será el que permitirá al niño comprender la compensación de las transformaciones, ya que su pensamiento se va tornando paulatinamente más reversible. Los niños van construyendo, en relación con diferentes dominios de conocimiento, las nociones de clasificación, seriación, correspondencia numérica y conservaciones físicas, entre otras. Asimismo, realizan adquisiciones de carácter más conceptual, como la construcción de la noción de número y el progresivo dominio del sistema de escritura.

Ya son capaces de utilizar cierto tipo de conceptos y de razonar; sin embargo, este razonamiento está aún ligado a situaciones concretas, ya que su pensamiento está caracterizado por una reversibilidad simple, que no les permite realizar razonamientos más complejos.

Por último, coincidiendo con la aparición de la pubertad, el sujeto alcanza la etapa de las operaciones formales, que supone un mayor grado de reversibilidad en su pensamiento. A partir de los logros de este estadio, se tornará capaz de razonar sobre conceptos de mayor grado de abstracción, que implican el uso de un sistema explícito de enunciados hipotéticos, y de utilizar la lógica

proposicional. Estará en condiciones de utilizar un pensamiento hipotético-deductivo, el cual seguirá extendiéndose hacia diferentes dominios de la realidad a lo largo de su vida. Esta es la última etapa del desarrollo cognitivo, en la cual se consolida la estructura cognitiva característica del pensamiento adolescente y adulto. Esta estructura será la que le permitirá desarrollar razonamientos complejos y sobre conceptos de alto grado de abstracción, formular hipótesis y anticipar y controlar las variables involucradas.

La teoría de la equilibración

Si bien la formulación de la teoría de la equilibración constituye uno de los últimos desarrollos realizados por Piaget, antes de su fallecimiento en 1980, se refiere a uno de los aspectos centrales de la psicología genética. Esta teoría hace referencia a los mecanismos que permiten al sujeto el paso de un esquema o estructura a otro de orden superior, completando la explicación de la teoría de la adaptación. Ya hemos señalado que la adaptación, en tanto síntesis entre la asimilación y la acomodación, es el mecanismo central que permite, en términos generales, la mejora paulatina de los esquemas. Sin embargo, la creación de nuevos productos cognitivos por reestructuración ocurre cuando se produce un desequilibrio o desajuste entre los esquemas del sujeto y el objeto al cual se aplican, o entre dos esquemas que aparecen como contradictorios entre sí. Ante este desequilibrio, el sujeto experimenta una perturbación cognitiva que pone en marcha mecanismos reguladores y compensatorios tendientes a restablecer el equilibrio. Se han distinguido tres tipos de respuestas a estas perturbaciones (tipo alfa, beta y gamma) según que provoquen solo una reorganización parcial, impliquen una modificación sustancial de los esquemas anteriores o la construcción de uno o varios; de esta manera, el sujeto va alcanzando nuevos estadios de equilibrio de sus estructuras cognitivas, cada vez más estables. Nótese que tanto los estadios sucesivos como el mismo proceso de equilibrio-conflicto-nuevo equilibrio reciben el nombre de equilibración, ya que estos estadios no constituyen fases terminales, sino que siempre son posibles nuevas equilibraciones.

La síntesis que hemos efectuado de los conceptos centrales de la teoría psicogenética permite apreciar la magnitud de sus potencialidades para la

educación. Si bien cabe señalar que algunas de las ideas iniciales de la teoría han sido revisadas y reformuladas, hemos pretendido exponer solo una síntesis de aquellos aspectos que permiten comprender las diferentes propuestas y estudios pedagógicos que se han realizado a partir de la teoría de Piaget. En el apartado que sigue, el lector podrá apreciar cómo se han utilizado preponderantemente unos u otros de los diferentes aspectos de la teoría al pensarse sus implicaciones para la educación.[3]

1.3 Implicaciones educativas de la teoría de Piaget

Numerosos autores han destacado la influencia que esta teoría psicológica ha ejercido sobre las teorías y las prácticas educativas (Bruner, 1988b; Carretero, 1993; Coll, 1983; Hernández Rojas, 1998), en un siglo caracterizado por la expansión de la educación hacia un número cada vez mayor de personas y de ámbitos, y por un creciente interés por las cuestiones educacionales. Además, la progresiva constitución de la pedagogía y de la psicología como disciplinas científicas ha seguido un proceso en el que esta última fue ocupando un espacio central como un saber que permitiera fundamentar y legitimar las teorías y prácticas de la enseñanza (Kemmis, 1988; Popkewitz, 1994; Walkerdine, 1984). Dentro de este marco, la psicología genética, en tanto teoría que permite explicar los procesos a través de los cuales los sujetos construyen su conocimiento, ha tenido mucho que decir y se le ha hecho decir mucho también.

Las aplicaciones educativas de la psicología genética comienzan a realizarse a partir de la década de los sesenta. Aunque existen intentos anteriores, entre los que cabe citar el de Aebli (1951), ha sido básicamente en los últimos cuarenta años cuando se han efectuado la mayor cantidad y las más significativas propuestas de aplicación de la obra piagetiana en la educación. En este sentido, Hernández Rojas (1998) ha señalado que pueden diferenciarse tres períodos que caracterizan estos intentos. Así, las primeras propuestas de los años sesenta constituyeron meras extrapolaciones de la teoría, en las que esta se utilizó en forma global o superficial, «dado que se retomaban aislados algunos de sus aspectos o bien se hacían generalizaciones demasiado amplias» (op.cit.). Un segundo momento corresponde a las interpretaciones de tipo literal, «en el sentido de que se apegaban demasiado al texto (considerado doctrinal) y asumían una actitud aplicacionista unilateral» (op. cit.). Ya en la década de los setenta y ochenta comienzan a efectuarse lecturas más críticas y libres de la teoría en relación con la situación educativa, que dieron lugar a planteamientos diferentes. Entre ellos, comienza a hacerse hincapié en los aspectos funcionales de la teoría, se toman en cuenta los contenidos escolares para efectuar investigaciones sobre la construcción del aprendizaje en diferentes dominios y se inician estudios relativos a los factores interaccionales y contextuales que inciden sobre los procesos de aprendizaje y cambio conceptual.

En los últimos años, numerosos investigadores se han dedicado a reseñar y analizar las aplicaciones, implicaciones y usos de la teoría de Piaget en la educación. Entre ellos cabe señalar trabajos en los que se han clasificado y analizado las aplicaciones e implicaciones educativas desde una perspectiva psicoeducativa (Coll, 1983; Coll y Martí, 1990; DeVries y Kohlberg, 1987; Hernández Rojas, 1998; Marro, 1983) y otros en los que las aplicaciones y usos educativos de la psicología genética se han analizado desde una perspectiva histórica (Caruso y Fairstein, 1996, 1997; Vasconcelos, 1997; Veras Soares, 1997). Asimismo, se han utilizado diversos criterios para agrupar las implicaciones educativas de la teoría de Piaget según el aspecto del proceso de enseñanza sobre el que inciden o el tema de la didáctica al que se refieren en los trabajos de orientación psicopedagógica, o bien según el tipo de articulaciones con movimientos políticos o discursos sociales a las que dieron lugar las aplicaciones.

En el presente trabajo, hemos considerado oportuno distinguir dos grandes grupos entre las implicaciones educativas de la teoría de Piaget:

• *Propuestas pedagógicas: se trata de trabajos o proyectos en los cuales la psicología genética ha sido utilizada como base para el diseño de programas educativos, métodos de enseñanza, estrategias didácticas, etc. Es decir, trabajos en los que aparecen propuestas para ser aplicadas en la educación.*

• *Investigaciones psicopedagógicas: se trata de estudios en los que los conceptos de la teoría de Piaget se han tomado como base para desarrollar investigaciones sobre aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, pero que no constituyen propuestas de aplicación directa en la educación.*

Propuestas pedagógicas basadas en la psicología genética

Dentro de estas propuestas pedagógicas podemos distinguir nuevamente dos grandes grupos:

• Propuestas que se sitúan en el ámbito del diseño de la enseñanza. Dentro de este grupo, encontramos que se han elaborado proyectos curriculares para un nivel o ciclo del sistema educativo, recomendaciones para la formulación de objetivos educativos, o bien para la selección o secuenciación de contenidos.

• Propuestas más relacionadas con estrategias didácticas, como métodos de enseñanza, modelos de instrucción y estrategias de evaluación. En este segundo grupo, las propuestas no siempre aparecen sistematizadas, sino, muchas veces, en forma de sugerencias o recomendaciones no formalizadas.

Esta división permite, entonces, distinguir propuestas pedagógicas para el nivel del diseño didáctico, tanto si se trata de proyectos educativos concretos como de modelos para elaborarlos, y propuestas pedagógicas para el nivel de las estrategias del aula. Sin embargo, cabe señalar que si bien las analizaremos por separado, no necesariamente se han dado así en la práctica. Generalmente, las propuestas sobre el diseño han ido acompañadas ya sea de modelos de instrucción propiamente dichos, ya sea de recomendaciones y sugerencias para el trabajo en el aula. Por su parte, en muchos de los casos en que se han elaborado estrategias didácticas, estas han sido propuestas para ser utilizadas dentro de los programas educativos existentes.

Propuestas en relación con el diseño de la enseñanza

En el nivel del diseño de la enseñanza, la psicología genética ha sido utilizada básicamente en los niveles o ciclos iniciales del sistema educativo. En este sentido han sido elaborados proyectos concretos, para el nivel preescolar o los primeros años de la escuela primaria, que han sido efectivamente llevados a la práctica. Asimismo, ha sido elaborada una gran cantidad de modelos y propuestas para el diseño de programas educativos, aunque su aplicación no se encuentra suficientemente documentada.

Entre los más conocidos proyectos concretos de inspiración piagetiana pueden citarse los programas para el nivel preescolar elaborados por Kamii y DeVries en la década de los setenta (Kamii, 1982, 1985; Kamii y DeVries, 1983, 1985). Estos programas tienen la particularidad de constituir propuestas educativas globales, en el sentido de que incluyen tanto una formulación de objetivos y contenidos como especificaciones para el trabajo en el aula. Ambos han sido aplicados en los Estados Unidos y otros países, y extendidos a los primeros años de primaria, a la vez que han constituido la base de una gran cantidad de publicaciones relacionadas con la enseñanza de los más pequeños.

Así, la educación infantil (3-6 años) ha sido un campo privilegiado en la elaboración de propuestas curriculares de inspiración piagetiana. Si bien no nos detendremos en los diversos factores que hicieron que este nivel constituyera, en diferentes países, un campo propicio para la aplicación de la teoría de Piaget, podemos señalar que se trató de un nivel educativo pionero en lo que respecta a llevar la psicología genética al aula.[4] Como ejemplos de ello, pueden citarse, además de los trabajos de Kamii y DeVries, la propuesta curricular para la Fundación Highscope encabezada por Weikart (Homann y otros, 1984), el programa elaborado por Lavatelli (1970) o el currículum diseñado por Furth y Wachs (Furth y Wachs, 1974). Mucho menos conocido, pero muy ambicioso en términos de impacto sobre el sistema educativo, se puede encontrar un programa elaborado en Argentina también en la década de los setenta; se trata de un proyecto elaborado por C. Fritzsche, S. Julansky y L. Tolchinsky, consistente en extender la educación infantil (3-6 años) hasta los ocho años, coincidiendo con el final del subestadio preoperatorio. Si bien su aplicación fue interrumpida por cuestiones políticas, fue implementado durante un año en forma piloto, llegándose a sugerir su extensión a otras escuelas (Caruso y Fairstein, 1996).

Respecto a programas elaborados para otros niveles del sistema educativo, puede destacarse el desarrollado por Lawson (1975) para los alumnos de bachillerato, el cual se inicia con el estudio Karplus para el Mejoramiento del Currículum de Ciencias en los Estados Unidos.

Este programa adopta como objetivo educativo el desarrollo del pensamiento operacional formal, y se estructura a partir de actividades consideradas como el «medio más eficaz para que los niños dominen los conceptos científicos» (Carretero, 1996; Khun, 1981). Por otra parte, en relación con la enseñanza de las ciencias sociales, más concretamente la historia, merece destacarse la influencia que estas mismas ideas sobre el desarrollo del pensamiento formal

ejercen sobre los investigadores que trabajan en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia (Domínguez, 1989; Prats, 1989; y Zaragoza, 1989). El objetivo fundamental que se persigue en dichos proyectos —sobre todo en el de Historia 13-16 (Shemilt, 1980) que fue adaptado al español y aplicado en numerosos centros— es que los alumnos puedan llegar a comprender y usar, en cierta medida, el método del historiador. De ahí la relación con las habilidades de pensamiento de carácter formal, ya que la forma en que la teoría piagetiana había definido tradicionalmente dicho pensamiento se asemeja bastante a los elementos básicos de la metodología científica (Carretero, Pozo y Asensio, 1989; Carretero, 1995).

En nuestro medio, tanto en España como en Latinoamérica, una propuesta pedagógica basada en la teoría de Piaget que tuvo amplia difusión fue la denominada Pedagogía Operatoria (Moreno y Sastre, 1978, 1980; Sastre y Moreno, 1980). Esta propuesta parte de la denuncia de la acientificidad del sistema escolar y de la consideración de que su organización violenta el curso normal del desarrollo psicológico del niño, y se propone construir una alternativa pedagógica basada en la psicología genética. Las autoras se proponen «demostrar la posibilidad de activar el desarrollo intelectual [del niño] mediante un aprendizaje dirigido a las nociones operatorias», y denominan «operatorio» a este tipo de aprendizaje «por tener como finalidad primordial el desarrollo de las estructuras operatorias del pensamiento» (Sastre y Moreno, 1980).

Independientemente de la elaboración de programas concretos como los anteriores, la teoría de Piaget fue muchas veces propuesta como base para la formulación de objetivos educativos y para la selección y/o secuenciación de contenidos escolares. En términos generales, las diversas propuestas han asumido como objetivo general de la educación el potenciar y favorecer el desarrollo cognitivo del niño. A partir de este objetivo general, pueden identificarse dos vías para la formulación de objetivos y la especificación de contenidos (Hernández Rojas, 1998; Moreno y Del Barrio, 1996):

• Una vía que podríamos llamar «más radical», que se ha propuesto la utilización de las estructuras cognitivas que caracterizan a los diferentes estadios y subestadios como objetivos de los diferentes ciclos y niveles educativos. Ejemplos de este tipo de aplicación constituyen el proponer, para la educación preescolar, el objetivo de que los niños progresen hacia un pensamiento

operatorio concreto o hacia un juicio moral autónomo; y para la educación primaria, que alcancen un nivel de pensamiento formal. También en esta línea se ha propuesto sustituir los contenidos escolares tradicionales por las nociones operatorias estudiadas por la Escuela de Ginebra, como la clasificación, seriación o conservación. La idea básica que subyace en este tipo de aplicaciones es que la enseñanza explícita de las competencias cognitivas constituye la manera de favorecer el desarrollo cognitivo.

• Una segunda vía que utiliza la teoría de Piaget para plantear objetivos y contenidos educativos consiste en utilizar la descripción de las estructuras evolutivas para secuenciar tales objetivos y contenidos. La idea básica de este tipo de aplicación consiste en utilizar el conocimiento que brinda la teoría genética para analizar la complejidad de los diferentes contenidos escolares, determinar las competencias cognitivas necesarias para aprenderlos y, en función de ello, poder secuenciarlos y organizarlos de acuerdo con las posibilidades de los alumnos.

Como puede observarse, estos dos tipos de propuestas, así como los programas comentados anteriormente, se elaboraron principalmente basándose en los aspectos estructurales de la teoría de Piaget, esto es, en la descripción de los estadios y sus características. En la década de los ochenta comenzaron a aparecer propuestas de objetivos educativos inspirados en la teoría genética en las que se señalaba que estos debían plantearse de acuerdo con los aspectos funcionales de la psicología genética. En este tipo de propuestas ya no se efectúa una traducción directa de las estructuras cognitivas a objetivos o contenidos educativos, sino que se asume, en forma más general, que la educación debe promover y potenciar la autonomía intelectual del niño en los diferentes momentos evolutivos.

Propuestas en relación con estrategias didácticas

Las elaboraciones relativas a estrategias didácticas inspiradas en la teoría de Piaget han consistido más bien en recomendaciones generales acerca de cómo

estimular la actividad constructiva por parte del niño, y se han caracterizado por ser un tanto ambiguas y difíciles de instrumentar en relación con los contenidos escolares tradicionales.

Las primeras incursiones de los piagetianos en el campo de las estrategias de enseñanza consistieron básicamente en la elaboración de principios de acción muy amplios, y estuvieron muy ligados a la idea de plantear al desarrollo cognitivo como objetivo principal de la educación. Por otra parte, y al igual que en el caso de las propuestas relativas al diseño didáctico, los trabajos se dedicaron mayoritariamente a los niveles iniciales del sistema educativo.

Entre estos primeros trabajos cabe citar nuevamente el programa desarrollado por Kamii y DeVries para el nivel preescolar y los primeros años de la escuela primaria. Según D. Khun:

[La lógica que subyace en este programa] deriva de la perspectiva de Piaget de que el conocimiento es un acto del sujeto sobre los objetos y de que, por tanto, el desarrollo intelectual solo tiene lugar como resultado de la propia actividad constructiva sobre los objetos. (Khun, 1981).

Dentro de esta lógica, la tarea del maestro consiste en proponer entornos ricos en oportunidades para que los niños desarrollen su actividad autoestructurante. Por otro lado, debe estimularlos a que exploren por sí mismos, tomen sus propias decisiones y adquieran confianza en sus propias ideas, considerando el error como parte de la actividad constructiva.

En esta misma línea pueden considerarse también los programas para el nivel preescolar desarrollados por Furth y Wachs o la propuesta curricular de Highscope. En relación con el programa de Furth y Wachs, se ha señalado que, en función del objetivo de que el niño adquiera «el hábito de un pensamiento independiente, creativo», el currículum se estructura en torno a una serie de «juegos de pensar», diseñados para implicar al niño en una actividad cognitiva productiva (Kuhn, 1981). Asimismo, Hernández Rojas sostiene que en las propuestas de este tipo básicamente en la de Kamii y DeVries y en la de la Fundación Highscope:

[…] se recurre a «experiencias clave», «actividades de la vida diaria» o «juegos colectivos» (por ejemplo, de tablero o de mesa) y a la ubicación de «áreas o rincones» (de actividades de construcción, de ciencias, etc.) donde los niños pueden realizar distintas actividades que les parecen interesantes. (Hernández Rojas, 1998)

También la propuesta de la Pedagogía Operatoria de Moreno y Sastre se acompañaba de sugerencias para el trabajo concreto en el aula. En este sentido, las autoras se proponen elaborar «un método de aprendizaje que intentara liberar la razón de los límites que el actual sistema educativo le impone». Para ello, consideran que, dentro del aula, los educadores debían proponerse:

[…] construir una minisociedad en la que el niño ejercitara sistemáticamente su razón para la consecución de fines concretos y tangibles, propuestos en función de intereses surgidos de su grupo y asumidos como propios. (Sastre y Moreno, 1980)

Otros trabajos de inspiración piagetiana que han tenido gran incidencia sobre la tarea del aula son las investigaciones y propuestas de E. Duckworth. Ella ha sugerido que la enseñanza debe consistir en crear ambientes que sean ricos en «oportunidades para tener ideas brillantes» (Duckworth, 1986). Ello significa proveer a los niños de situaciones en las que ellos puedan formularse sus propias preguntas e intenten hallar cómo contestarlas. También ha señalado que una buena situación de aprendizaje sería aquella que permitiera al niño «establecer planes para alcanzar un objetivo distante, dejándole entretanto plena libertad para seguir sus propios métodos» (Duckworth, 1981). En ambas situaciones, no sería necesario que el docente efectuara un diagnóstico previo de los conocimientos de cada alumno: si el escenario es adecuado, ello hará que cada niño se formule la pregunta correcta en el momento exacto y, asimismo, que lleve sus propias nociones todo lo lejos que pueda, en un esfuerzo por darle sentido a la situación.

En términos generales, se considera que los trabajos de inspiración piagetiana, relativos a estrategias didácticas o métodos de enseñanza, han seguido básicamente dos caminos: uno sería el «planteo constructivista espontaneísta» y el otro, el «planteo del desajuste óptimo» (Coll, 1983; Coll y Martí, 1990; Hernández Rojas, 1998; Kuhn, 1981).

• *Planteo constructivista espontaneísta: La actividad que produce el aprendizaje en el alumno es solo aquella que él realiza libre y espontáneamente sobre el objeto de conocimiento. Se considera que el conflicto en sus esquemas no puede ser estimulado desde fuera, sino que ocurre a raíz de factores endógenos, por un desequilibrio producido por las acciones del sujeto sobre el medio. La intervención pedagógica, desde esta perspectiva, estaría «destinada a crear un ambiente estimulante y rico, respetando al máximo que cada alumno trabaje a su nivel y con su propio ritmo» (Coll, 1983).*

• *Planteo del desajuste óptimo: Las situaciones apropiadas para generar conflicto y cambio en los conocimientos serían «aquellas en que se expone al individuo a materiales con un nivel estructural óptimamente desajustado respecto del nivel estructural existente del propio individuo, esto es, con un nivel estructural ligeramente más avanzado que el nivel existente, pero no tan avanzado que no pueda ser asimilado» (Kuhn, 1981). La intervención docente consistiría, entonces, en plantear situaciones que generen en el alumno este nivel de desequilibrio óptimo: que superen ligeramente su nivel de comprensión, pero no tanto como para que no puedan ser entendidas.*

Ambos tipos de interpretaciones pedagógicas, elaboradas a partir de la teoría de Piaget, son criticadas actualmente por relativizar la importancia de la intervención docente en la promoción del aprendizaje del alumno.

En relación con las estrategias didácticas para la evaluación, cabe señalar que este ha sido el aspecto de la educación que menos atención ha recibido por parte de los pedagogos y psicólogos piagetianos. Entre las propuestas más difundidas se encuentra la de utilizar como instrumento de evaluación de los aprendizajes las pruebas operatorias diseñadas por Piaget (Coll, 1983; Coll y Martí, 1990; Hernández Rojas, 1998). Las llamadas «pruebas operatorias» no son otra cosa

que los dispositivos de investigación elaborados para indagar la construcción de las nociones operatorias como la clasificación, seriación o conservación. Esta evaluación podría cumplir una función diagnóstica, es decir, evaluar las capacidades cognitivas de los alumnos para decidir si están o no en condiciones de aprender un contenido determinado, en consonancia con una de las vías señaladas más arriba para plantear objetivos y contenidos. En segundo lugar, la evaluación del nivel operatorio de los alumnos también podría asumir una función formativa y sumativa, en aquellos programas en los que las nociones operatorias han sido colocadas en el lugar de los contenidos y objetivos de la enseñanza.

Actualmente, la mayoría de los trabajos sobre estrategias didácticas que recogen aportes de la teoría de Piaget siguen una línea diferente a la de las propuestas que hemos comentado hasta aquí. Hoy se considera que es la didáctica y no la psicología la disciplina encargada del diseño de estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje de los alumnos. Se considera que la didáctica, como disciplina con autonomía, se vale de los conocimientos sobre el desarrollo elaborados por las teorías psicológicas; pero también recoge e integra conocimientos provenientes de otras disciplinas, como la sociología, la antropología, la lingüística y la filosofía, entre otras.

Asimismo, también se señala la limitación de recurrir a una sola teoría psicológica para fundamentar la elaboración de estrategias de enseñanza (Bruner, 1988b, 1997; Camilloni, 1996, 1997; Gimeno, 1988). Este nuevo marco permite pensar en los aportes de la psicología genética a la educación desde una perspectiva diferente a las expuestas anteriormente. Hoy se considera que los conocimientos aportados por la psicología, independientemente de la teoría o teorías que se tomen, deben ser interpretados e integrados dentro de un marco didáctico. A su vez, el trabajo didáctico plantea nuevos desafíos a la investigación psicológica (Castorina, 1997).

En la actualidad, uno de los planteos didácticos que más acabadamente asume esta posición, integrando los aportes de la psicología genética con los de otras teorías psicológicas y socioantropológicas, es el realizado por Jerome Bruner.[5] Por otro lado, cabe mencionar también la importante cantidad de trabajos en didácticas especiales que recogen e integran los aportes de la teoría genética.[6]

Investigaciones psicopedagógicas enmarcadas en la psicología genética

En esta sección nos dedicaremos a comentar otras aportaciones de la teoría de Piaget a la educación, ya no consistentes en propuestas pedagógicas para ser aplicadas, sino en investigaciones sobre cuestiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje realizadas a partir del marco conceptual de la psicología genética.

Como hemos señalado al principio de este capítulo, el interés de Piaget por el aprendizaje y el estudio de los mecanismos que lo producen, fue relativamente secundario en el corpus general de su propia obra. Y, si bien Piaget siempre estuvo preocupado por la educación,[7] fueron principalmente sus colaboradores en el Centro de Epistemología Genética, y sus discípulos, dentro y fuera de Ginebra, quienes llevaron adelante la mayor cantidad de estudios relacionados con cuestiones educativas. Todos estos trabajos, que podríamos denominar de inspiración piagetiana, tienen la particularidad de basarse ya sea en los conceptos, ya en los métodos, de la psicología genética, y aplicarlos a cuestiones y fenómenos estrictamente vinculados con el aprendizaje y la promoción de este.

Si bien en algunos casos las investigaciones han dado lugar o han servido de base para el diseño de propuestas didácticas, es importante remarcar que se trata de investigaciones, es decir, estudios con carácter descriptivo y/o explicativo, y que no necesariamente ofrecen resultados que indiquen cómo enseñar. Sin embargo, hemos creído conveniente incluirlos en este trabajo, al hablar de las implicaciones educativas de la teoría de Piaget, ya que los conocimientos producidos por estas investigaciones han sido y siguen siendo de gran utilidad a la hora de pensar sobre la enseñanza. Aun así, recordemos que la elaboración de propuestas y teorías de la enseñanza no puede depender únicamente de la investigación sobre el aprendizaje.

Los temas relacionados con el aprendizaje abordados desde la investigación de inspiración piagetiana han sido muchos y variados. Dadas las limitaciones de este trabajo, hemos optado por comentar las temáticas y áreas de investigación que más desarrollo han tenido durante las últimas décadas, a fin de que el lector pueda hacerse una idea de lo vasto de este interesante campo de estudio. En función de ello, y aun a riesgo de ser demasiado sintéticos, hemos diferenciado dos grandes grupos temáticos:

• Las investigaciones sobre la incidencia del aprendizaje en el desarrollo cognitivo.

• Las investigaciones sobre la incidencia de factores contextuales e interaccionales en el conflicto cognitivo.

Investigaciones sobre la incidencia del aprendizaje en el desarrollo cognitivo

Por un lado, señalemos que una de las primeras tareas que asume el Centro Internacional de Epistemología Genética, a mediados de los años cincuenta, es la de investigar las posibilidades de aprendizaje de las estructuras operatorias y en qué medida dichas posibilidades afectan al nivel de comprensión que alcanzan los niños (Coll, 1983; Duckworth, 1981). De hecho, la cuestión del aprendizaje fue abordada desde diversas investigaciones en el citado centro y sus resultados, compilados en cuatro volúmenes, pueden reflejarse en estas afirmaciones de Piaget al resumir dichos volúmenes:

> En primer lugar, es indudable que puede tener lugar una cierta cantidad de aprendizaje de estructuras lógicas. […] Sin embargo, en segundo lugar, este aprendizaje sigue siendo muy limitado. […] En definitiva, el aprendizaje de estructuras lógicas… consiste en la construcción de nuevas coordinaciones. (Piaget, 1959; citado en Duckworth, 1981)

Fuera de Ginebra, el interés por acelerar el desarrollo de las estructuras cognitivas a través del aprendizaje y la instrucción constituye uno de los empeños de los psicólogos norteamericanos en desafiar la teoría de Piaget (Duckworth, 1981). En este sentido, es conocido el debate suscitado en la conferencia de Woods Hole en 1959, en el que los investigadores americanos solicitaron a Inhelder que sugiriese métodos para hacer que los niños avanzaran

más rápido en el desarrollo de sus estructuras cognitivas en física y matemática. La producción de investigaciones en las que se pretendía acelerar el desarrollo a través de enseñar a los niños la noción operatoria fue, sin duda, de una gran magnitud. Como ejemplo de ello puede señalarse que, en revisiones efectuadas en la década de los setenta, Modgil y Modgil (1976) recogen más de doscientos cincuenta trabajos de este tipo, en tanto Beilin (1976) detalla más de cien estudios solo sobre la prueba de conservación y sus relaciones con el aprendizaje.

Los datos anteriores dan cuenta del enorme interés que despertó la teoría de Piaget en el ámbito anglosajón así como del tipo de lectura y de las preguntas que se le hacían a la teoría. La pregunta «¿cómo puede acelerarse el desarrollo?» ha sido conocida, en efecto, como la cuestión americana. Y en relación con ella, E. Duckworth ha señalado:

La mayor parte de los educadores norteamericanos [cree] que Piaget sostenía que la construcción lógica de los niños no puede ser «acelerada» en absoluto. […] Pero de hecho no era esto lo que él quería decir. Solo pretendía poner en duda las razones que había para hacerlo. Unos años más tarde señaló que para él, el problema no residía en lo rápido que podamos hacer crecer a la inteligencia sino en lo lejos que podamos hacerla crecer. (Duckworth, 1981; redondas en el original)

Este tipo de investigaciones suscitaron una gran cantidad de discusiones y debates[8] pero es preciso señalar que, probablemente:

[…] la diferencia fundamental entre los trabajos de Ginebra y los norteamericanos reside en posiciones epistemológicas diferentes con respecto a lo que es el aprendizaje. (Carretero, 1985).

De hecho, uno de los aspectos centrales de tales discusiones consistía en los criterios metodológicos utilizados para decidir si se había producido o no

aprendizaje en los sujetos de los estudios. Por otro lado, en la propia Escuela de Ginebra se llevó a cabo otro conjunto de investigaciones relacionadas con el aprendizaje que parte de considerar que las nuevas estructuras se forman a través de la integración y coordinación de esquemas ya existentes. Se proponen entonces intentar acelerar, bajo condiciones controladas, estos procesos de integración y coordinación de esquemas, ofreciendo «oportunidades óptimas para la interacción» entre los esquemas existentes y entre estos y el entorno (Inhelder, Sinclair y Bovet, 1975; Kuhn, 1981). Esta estrategia microgenética fue desarrollada por Inhelder y sus colaboradores en otros estudios y también recogida por Kuhn, en Estados Unidos, en sus indagaciones sobre «el cambio evolutivo autogenerado». En estas investigaciones, el propósito consistía en «acelerar el proceso evolutivo natural, sin alterar significativamente sus características esenciales, como un medio para observarlo más de cerca» (Kuhn, 1981). A través de situaciones experimentales, se dedican a observar los cambios en las estrategias de resolución de problemas que ponen en juego los sujetos a lo largo de una serie de sesiones, bajo la hipótesis de que estos constituyen «cambios que en el curso normal del desarrollo se darían probablemente a lo largo de varios años» (Kuhn, 1981).

Como puede apreciarse, las investigaciones sobre la incidencia del aprendizaje variaron desde una posición que pretendía diseñar estrategias que pudieran acelerar el desarrollo hacia otras en las que el objetivo consistía en averiguar qué tipo de situaciones lograban activar la integración y coordinación autogenerada en los esquemas de los sujetos. En este sentido, E. Duckworth señala que hacia finales de los setenta las investigaciones giraban en torno a las preguntas de «cuándo y cómo se le ocurre a alguien poner en juego sus ideas» o «qué es lo que nos lleva a utilizar determinados elementos que ya forman parte de nuestros conocimientos, y qué elementos serían estos en concreto» (Duckworth, 1981).

A partir de los ochenta, las investigaciones sobre la incidencia del aprendizaje sobre el desarrollo cognitivo fueron perdiendo protagonismo para dejar lugar, paulatinamente, a las investigaciones sobre la incidencia de los factores contextuales e interaccionales en el aprendizaje. Es decir, en las investigaciones sobre los factores que actúan sobre el aprendizaje, el interés por la incidencia de la instrucción propiamente dicha se desplazó hacia la pregunta por la influencia que ejercen las interacciones y contextos sociales. Abordaremos esta cuestión a continuación.

Investigaciones sobre la incidencia de factores contextuales e interaccionales en el conflicto cognitivo

Como señalamos, las investigaciones sobre la incidencia de factores contextuales e interaccionales en la generación de conflictos cognitivos son más recientes que las anteriores. Esta línea de investigación, iniciada en el Centro de Epistemología Genética de Ginebra en la década de los ochenta, es conocida bajo la denominación de «psicología social genética».[9]

Las investigaciones se inician a partir de la comprobación de que el desempeño cognitivo de los sujetos no es igual en situaciones de trabajo individual que en aquellas de trabajo colectivo (Melero Zabala y Fernández Berrocal, 1995). Asimismo, se comprueba que el desempeño individual del sujeto suele experimentar avances con posterioridad a sesiones de trabajo grupal.

Estos descubrimientos llevan a los investigadores a preguntarse, por un lado, por la forma en que la interacción social constituye una actividad estructurante, es decir, que puede funcionar como disparadora de la actividad cognitiva de los sujetos implicados. Por otro lado, surge el interrogante acerca de cuáles son los mecanismos psicológicos que generan esta actividad cognitiva en los sujetos. En palabras de Perret-Clermont y Nicolet:

> [Estas investigaciones] tenían el proyecto de poner en evidencia, empíricamente, a través de qué procesos mediadores los factores sociales invocados por las conceptualizaciones teóricas afectaban e incluso suscitaban o construían los procesos cognitivos cuya estructuración intrapsíquica había sido descrita hasta el momento por los investigadores. (Perret-Clermont y Nicolet, 1992)

Estas investigaciones han dado lugar al desarrollo de importantes conceptos teóricos, que han sido incorporados al corpus de la psicología genética. El que mayor difusión ha alcanzado es el concepto de conflicto sociocognitivo, que alude al conflicto generado entre las perspectivas (los esquemas) de los distintos sujetos implicados en una situación de trabajo grupal. Este conflicto

interpersonal repercute en la estructura cognitiva de los sujetos implicados, generando un conflicto cognitivo individual. Sin embargo, cabe señalar que esta activación individual no es automática, sino que depende de ciertas condiciones que deben poseer tanto los sujetos como la situación de interacción (Perret-Clermont, 1984).

Entre los demás conceptos que han surgido a partir de estos estudios, los mismos investigadores señalan los siguientes: el de marcaje social, «para designar los efectos estructurantes de las normas que incitan al sujeto a apoyarse sobre ciertas pautas preconstruidas de respuesta»; el de coordinación simbólica, «para designar las transacciones de significaciones que efectúan los sujetos en sus relaciones»; o el de intersubjetividad, «para designar el espacio discursivo, pero también referencial, en el cual los sujetos insertan el sentido que dan al intercambio en el que participan» (Perret-Clermont y Nicolet, 1992).

Por último, cabe señalar que, además de la producción teórica, o gracias a ella, el desarrollo de estas investigaciones ha tenido otros efectos en el campo de la psicología del aprendizaje. Nos referimos al hecho de que la conceptualización sobre la incidencia de la interacción social en el aprendizaje ha permitido acercar posiciones entre los planteos de la teoría de Piaget y la de Vigotsky. Numerosos autores han señalado los puntos en común entre estas conceptualizaciones en lo que respecta a la comprensión de la interacción entre pares, si bien también se han señalado sus divergencias.[10] De hecho, los conceptos de conflicto sociocognitivo, coordinación simbólica e intersubjetividad permiten explicar parte de lo que sucede, durante la interacción entre pares, en el espacio de la zona de desarrollo próximo, conceptualizada por Vigotsky (Vigotsky, 1979, 1993).

1.4 La teoría de Piaget y los problemas actuales del constructivismo

A lo largo de nuestro análisis hemos intentado reseñar las más relevantes implicaciones educativas de la teoría de Piaget. Como habrá podido apreciar el lector, la psicología genética ha constituido, durante los últimos cuarenta años, una innegable fuente de inspiración para teorías y propuestas educativas. Si bien Piaget y sus colaboradores de la Escuela de Ginebra nunca desarrollaron una teoría de la enseñanza, los conceptos y modelos psicológicos elaborados por ellos fueron ampliamente utilizados para fundamentar y derivar teorías didácticas y propuestas pedagógicas.

Actualmente, y como hemos señalado en la introducción de este trabajo, la utilización en educación de los conceptos de la teoría de Piaget ya no persigue la finalidad de construir una suerte de didáctica o pedagogía piagetianas, sino que se inscribe dentro de un marco teórico más amplio, el constructivismo, en el que confluyen, además de la psicología genética, los aportes de la teoría de Vigotsky y los enfoques socioculturales, así como los enfoques cognitivos.

Como es sabido, en la reciente década de los noventa se ha producido un profundo y extenso debate sobre el constructivismo y sus usos en la educación que ha tenido presencia internacional. Algunos de sus exponentes más señalados han sido Duffy y Jonassen, Fensham, y Glaserfeld,[11] entre otros. Los contenidos de este debate se pueden encontrar en castellano en diversas publicaciones (por ejemplo, Carretero y otros, 1998a; Rodrigo y Arnay, 1997).

En otro lugar (Carretero, 1998) hemos reseñado los problemas actuales a los que se enfrenta la posición constructivista. Estos problemas, de carácter tanto psicológico como educativo, son los que reclaman hoy en día el aporte de los diversos enfoques de corte constructivista, entre los que se encuentra la teoría de Piaget. Dados los límites de este trabajo, enunciaremos sucintamente estos problemas:

• Las dificultades derivadas de la progresiva toma de conciencia por parte de los investigadores de la complejidad de las relaciones entre la teoría y la práctica

educativa. Es decir, la aplicación de una determinada teoría a las peculiaridades de los distintos contextos en los que tiene lugar la educación formal requiere, cuando menos, una profunda reflexión sobre sus posibilidades de aplicación, una buena dosis de creatividad e imaginación para diseñar entornos de aprendizaje interesantes para los alumnos y las instituciones y la convicción de que, aunque resulte paradójico, una misma teoría puede dar lugar a aplicaciones distintas.

• La necesidad de reconceptualizar las relaciones entre desarrollo y aprendizaje. Esto constituye una problemática eminentemente teórica, pero cuya resolución se convierte en un determinante central en cuanto al lugar que puede y debe ocupar la instrucción en relación con la promoción del desarrollo cognitivo.

• La reconsideración de las obras de Piaget y Vigotsky y sus posibilidades de relación a nivel tanto teórico como aplicado. Esta cuestión está muy ligada a la que se ha citado en el punto anterior y constituye, actualmente, un punto central de debate dentro del constructivismo. Si bien no es objeto de este trabajo profundizar sobre esta problemática, señalaremos que las discusiones actuales giran en torno a la cuestión de si ambos cuerpos teóricos constituyen visiones compatibles, o bien, antagónicas, acerca del desarrollo cognitivo y el aprendizaje.[12]

• La caracterización del conocimiento en términos de generalidad-especificidad, es decir, el debate en torno a si la construcción del conocimiento avanza por dominios específicos o a través de estructuras generales. Este es uno de los puntos de mayor divergencia entre las diferentes posiciones constructivistas y, asimismo, una de los de mayores implicaciones para la educación, ya que permitiría enfrentar un fundamento teórico de peso a la cuestión de la organización escolar por materias, ya se entienda el papel de estas en el currículum de forma separada o relacionada.

• La pregunta por la interacción entre el conocimiento cotidiano y el académico, y el rol que la instrucción puede y debe cumplir al respecto. La posición constructivista ha puesto el acento en el hecho de que el conocimiento académico solo se adquiere a través de la interacción con el conocimiento espontáneo. Sin embargo, la investigación ha demostrado que, en la mayoría de los casos, el conocimiento espontáneo presenta una gran resistencia a ser abandonado. De hecho, suele persistir en la mente del alumno, coexistiendo en paralelo con el conocimiento académico. Estrechamente relacionadas con esta problemática, pueden señalarse otras dos cuestiones:

— La caracterización y descripción en profundidad de los conocimientos cotidianos. A fin de diseñar estrategias de enseñanza en dominios específicos, un campo que viene desarrollando una gran producción teórica es el de la descripción de los conocimientos espontáneos (conocimientos previos, misconceptions) de los niños sobre los objetos de conocimiento escolar.[13]

— El estudio de los mecanismos psicológicos del cambio conceptual y de las estrategias de enseñanza para promoverlo.[14] Si bien no es objeto de este trabajo extendernos sobre este aspecto, señalemos que el cambio conceptual constituye, quizás, uno de los procesos más costosos y difíciles en la construcción del conocimiento (Dreyfus y otros, 1990). Asimismo, se trata de uno de los aspectos centrales del constructivismo, sobre el cual se han ensayado una gran diversidad de lecturas y es, probablemente, uno de los procesos más escurridizos para la investigación.

---

1 Agradecemos a José Antonio Castorina, Alicia Lenzi y Fernanda González las valiosas sugerencias realizadas en el proceso de elaboración de este documento. Este trabajo se ha visto facilitado por la concesión de la ayuda PB-95-0175 de la DGICYT (España) a Mario Carretero. Las direcciones electrónicas de los autores son las siguientes: gfai@flacso.org.ar y mario.carretero@uam.es

2 En relación con este punto, cabe señalar que una búsqueda en dos de las publicaciones más importantes en habla castellana sobre cuestiones educativas arroja resultados más que significativos. Sobre las publicaciones de Cuadernos de Pedagogía, entre los años 1975 y 1997, el nombre de Piaget o de la psicología genética aparece en 64 documentos en las palabras clave, triplicando la cifra del autor o teoría que aparece en segundo lugar (Vigotsky, en 20 documentos), y con grandes diferencias con respecto a otros nombres de figuras relacionadas con la psicología o la educación (Freire, en 12 documentos; Bruner, en 10; Ausubel, Dewey o Illich, en 6 de ellos). En relación con las publicaciones de Infancia y Aprendizaje, entre los años 1978 y 1997, el nombre de Piaget o la psicología genética aparece (revisando todo el cuerpo del documento) en 412 de los 1098 trabajos, frente a 183 en que aparece el nombre de Bruner y 155 en los que aparece el de Vigotsky. Por su parte, los nombres de Ausubel, Dewey, Freire, Freud o Illich aparecen en menos de 50 documentos.

3 Obviamente, el resumen presentado no incluye una visión de las

reformulaciones de la posición piagetiana en las últimas décadas. Para una visión de los últimos desarrollos de la Escuela de Ginebra, sobre todo en lo que se refiere a la teoría de la equilibración, puede consultarse Vuyk (1984). En KarmiloffSmith (1994) puede hallarse un desarrollo muy actual sobre las relaciones entre las aportaciones de la ciencia cognitiva y la posición piagetiana, y en Case (1998) una visión de las aportaciones de las investigaciones neopiagetianas a la educación.

4 Para un análisis de programas piagetianos de preescolar aplicados en los Estados Unidos, pueden consultarse Carretero, 1986 y Kuhn, 1981. Para las articulaciones de la teoría genética y la pedagogía en la educación infantil (3-6 años) en Argentina, véase Caruso y Fairstein, 1996.

5 La producción de Bruner es muy amplia y goza de un enorme reconocimiento, tanto en el campo de la didáctica como de la psicología. Gran parte de sus trabajos están traducidos al castellano. Solo por citar algunos de ellos, pueden consultarse Bruner, 1988a, 1988b, 1997. Entre los más conocidos cabe señalar los trabajos de Brousseau sobre didáctica de las matemáticas (Brousseau, 1998). Dentro de este grupo también pueden incluirse los trabajos sobre enseñanza del lenguaje escrito desarrollados a partir de las investigaciones de E. Ferreiro (Ferreiro, 1986; Ferreiro y Teberosky, 1979). Una propuesta actual dentro de este tipo de planteos puede consultarse en Lerner, 1996.

6 La producción de Bruner es muy amplia y goza de un enorme reconocimiento, tanto en el campo de la didáctica como de la psicología. Gran parte de sus trabajos están traducidos al castellano. Solo por citar algunos de ellos, pueden consultarse Bruner, 1988a, 1988b, 1997.

7 Al respecto, puede consultarse una obra de reciente aparición, en la que se recogen textos de Piaget acerca de la educación, algunos de ellos inéditos hasta ahora (véase, Piaget, 1999).

8 Para un análisis de los estudios anglosajones y sus diferencias con los realizados en Ginebra puede consultarse Carretero, 1985.

9 Para consultar los trabajos traducidos al castellano dentro de esta línea, véase Doise, 1998; Doise y Mugny, 1983; Doise y otros, 1975; Gilly, 1998; Mugny y otros, 1979; Mugny y otros, 1978.

10 Al respecto pueden consultarse, entre otros: Carretero, 1993; Castorina, 1996;

Fernández Berrocal y Melero Zabala, 1995; Melero Zabala y Fernández Berrocal, 1995; Tudge y Rogoff, 1995.

11 Pueden verse: Duffy y Jonassen, 1992; Fensham y otros, 1994; Glaserfeld, 1995

12 Sobre este debate y las diferentes posiciones pueden consultarse, entre otros: Carretero y otros, 1998b; Castorina, 1996; Tryphon y Vonèche, 2000.

13 Se trata de un área de investigación de enorme desarrollo aún en la actualidad, cuyo análisis, inclusive en forma sucinta, excedería las posibilidades de este trabajo. Cabe señalar que la gran mayoría de estos estudios se ha dedicado al estudio de las ideas de los alumnos respecto de diversos fenómenos físico-naturales, como fuerza, calor, aceleración, electricidad, etc. Al respecto, pueden consultarse Carretero y Limón (1997); Gil y otros (1991); Pfundt y Duit (1994); entre otros. En el área de las ciencias sociales y la historia, los estudios han sido más escasos y solo en los últimos años han comenzado a conocerse algunas de sus peculiaridades (véase, por ejemplo, Carretero y Voss, 1994; Voss y Carretero, 1998).

14 Las investigaciones sobre este tema han tenido un gran desarrollo a partir de los años ochenta y actualmente siguen suscitando importantes debates. En este tipo de estudios se suele complementar el marco teórico y metodológico piagetiano con aportes de la psicología cognitiva. Dentro de estas investigaciones es posible diferenciar entre los estudios sobre el proceso psicológico del cambio conceptual en sí mismo y aquellos relativos a las estrategias de enseñanza adecuadas para promoverlo. En cuanto a los primeros, son diversos los modelos teóricos que pretenden explicar este proceso. A partir de una pregunta básica, «¿qué es lo que cambia en el cambio conceptual?», las distintas posiciones han sostenido que se trata de modelos mentales, teorías, ideas fragmentarias o esquemas conceptuales. Para una revisión y análisis de estas investigaciones pueden consultarse Carretero y Limón (1997); Pozo (1997); Rodríguez Moneo (1999); Schnotz y otros (1999), entre otros.

2. LEV S. VIGOTSKY: LA PSICOLOGÍA CULTURAL Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA PERSONA DESDE LA EDUCACIÓN

Presentación

A finales de los años ochenta, diferentes protagonistas de la innovación educativa se fijaron en alguna de las ideas del psicólogo soviético Lev S. Vigotsky y nociones como la zona de desarrollo próximo o la mediación semiótica de la mente pasaron rápidamente a formar parte del acervo y el quehacer educativo. Hoy en día, nadie duda de la importancia del triángulo educativo —quién aprende, quién enseña, y los contenidos que hay que enseñar y aprender— y, por tanto, de las interacciones que en él se producen. A diferencia de otros planteamientos que enfatizan casi exclusivamente las interacciones entre la persona que aprende y los contenidos que deben ser aprendidos, la originalidad de Vigotsky se encuentra en mostrar también la importancia de las interacciones sociales que permiten organizar la actividad del aprendiz. Este capítulo está dedicado a conocer las ideas psicológicas principales de Vigotsky que apoyan sus propuestas sobre la relación entre desarrollo y aprendizaje. Pero no nos limitamos a ello, sino que, además, también pretendemos mostrar el contexto intelectual y cultural en el cual Vigotsky desarrolló sus ideas, así como la influencia que él y sus continuadores han ejercido en el mundo de la educación.

2.1 Algunas claves intelectuales de la URSS de los años veinte

En 1917, año en que Vigotsky se licencia en derecho, Lenin y los bolcheviques toman el poder, una vez derrocado el zar y después de un corto interregno de un Gobierno socialdemócrata presidido por Kerenski. La Revolución de Octubre supuso un cambio total en la Rusia zarista con un enorme impacto en la intelectualidad más joven. Luria, tras manifestar que existe una gran diferencia entre su vida y la de sus colegas de Occidente, afirma lo siguiente:

Estos no han vivido la atmósfera fantásticamente estimulante de una sociedad en movimiento activo, la influencia estimulante de una revolución, el fuerte y decisivo estímulo de sentirse parte de una sociedad que realiza un extraordinario progreso en un tiempo muy corto… Todo el mundo se sentía parte de un movimiento gigante de significación histórica única. (Luria, 1979, pp. 11-12)

No tenemos testimonios directos del impacto que tuvo la Revolución de Octubre en el joven Vigotsky, pero podemos suponer que fue muy importante. A veces, en occidente, se ha juzgado mal la obra de Vigotsky y se ha afirmado que su marxismo era postizo y que, de hecho, no creía en él. Sin embargo, no parece que fuera así y como señala Wertsch (1985) su adhesión al marxismo fue honesta y profunda. En cualquier caso, Vigotsky comienza a trabajar justo en el momento de la revolución, la cual se inspira en un conjunto de principios filosóficos, políticos e ideológicos que hacen mella en su espíritu y animan una parte importante de su trabajo.

Después de la derrota, en 1922, del Ejército Blanco, en la Unión Soviética se despliega un enorme entusiasmo por la creación de una nueva sociedad. Este entusiasmo, como ya se ha dicho, alcanza a amplios sectores de la población y, entre ellos, a la intelectualidad más joven, la cual piensa que, de la misma manera que el marxismo había servido para guiar la toma del poder, del mismo modo había de servir para construir la nueva sociedad. Evidentemente, en dicha construcción la ciencia tenía un espacio importante, entendida en muchos casos

como conocimiento aplicado y dirigido a dar respuesta a necesidades sociales. De este modo, el marxismo se convierte en el referente teórico de los diferentes planteamientos o postulados en el ámbito del conocimiento, el cual se entiende como la ciencia de las ciencias, ya que, en él, se encuentra el único método científico y la dialéctica; por tanto, de lo que se trata es de desarrollar conocimiento científico a partir del uso de la dialéctica y de hacer corresponder las diferentes epistemologías con la epistemología marxista.

Es cierto que este planteamiento culmina y se hace oficial en el período en que Stalin gobierna la Unión Soviética, pero venía de lejos y se encuentra tanto en las tesis que defiende Lenin en Materialismo y Empiriocriticismo (Sacristán, 1983) como en las discusiones de los años veinte sobre unas supuestas ciencia burguesa y ciencia proletaria. Vigotsky no estuvo al margen de estas disquisiciones y en su libro El significado histórico de la crisis en psicología, escrito en 1926, recoge estos postulados y aboga por la construcción de una psicología científica que se apoye en el marxismo. En sus palabras:

La dialéctica abarca la naturaleza, el pensamiento, la historia: es la ciencia más general, universal hasta el máximo. Esa teoría del materialismo psicológico o dialéctica de la psicología es lo que yo considero psicología general. (Vigotsky, 1992, p. 389)

No es este el lugar para criticar con detalle esta posición que conllevó problemas importantes para la URSS en ciencias como la biología o la lingüística (Graham, 1976), sino de resaltar que en el clima intelectual de la URSS de los años veinte estas ideas formaban parte del acerbo común de la intelectualidad adherida al marxismo, de la cual formaba parte Vigotsky. Estas ideas no eran discutidas y se daban por buenas como un requisito previo a la construcción de cualquier conocimiento científico. Además, ello incluía también la noción de verdad. De hecho, en aquellos años, la concepción de la ciencia y del marxismo que tenían los bolcheviques —y, en consecuencia, la hegemonía intelectual que se derivaba de ello— remitía, de una u otra manera, a la idea de que la verdad era intrínseca al conocimiento científico, y dada su concepción del marxismo y de la dialéctica, la verdad era revelada mediante el uso del materialismo dialéctico. En el caso de Vigotsky, la siguiente cita muestra su pensamiento:

Marxista es […] sinónimo de verdadera, científica. […] Y para nosotros la cuestión debe plantearse así: nuestra ciencia se convertirá en marxista en la medida en que se convierta en verdadera, científica; y es precisamente a su transformación en verdadera y no a coordinarla con la teoría de Marx a lo que nos vamos a dedicar. Tanto para preservar el legítimo significado de la palabra, como por responder a la esencia del problema no podemos decir psicología marxista en el sentido en que se dice: psicología asociativa, experimental, empírica, eidética. La psicología marxista no es una escuela entre otras, sino la única psicología verdadera como ciencia, otra psicología, aparte de ella, no puede existir. Y por el contrario: todo lo que ha habido y hay verdaderamente de científico en la psicología forma parte de la psicología marxista: este concepto es más amplio que el de escuela e incluso el de corriente. Coincide con el concepto de psicología científica en general, dondequiera que se estudie y quienquiera que lo haga. (Vigotsky, 1992, p. 404)

Es evidente que en esta cita hay un rechazo explícito a la idea de ciencia burguesa o idealista y ciencia proletaria o objetiva que tanto daño hizo a la Unión Soviética de los años cuarenta y cincuenta, cuando Vigotsky afirmó que todo lo que hay de verdad en la psicología de su tiempo formaba parte de la psicología marxista, independientemente de dónde se hacía y de quién la hacía.[15] Pero, a pesar de esta afirmación, Vigotsky se resistió a llevar este argumento hasta el final, y acabó planteando que la psicología verdadera y científica únicamente era posible desde el nuevo orden social.

No cabe duda que las ideas expresadas sobre esta cuestión por Engels en el Anti-Dühring y en Dialéctica de la Naturaleza, y por Lenin en Materialismo y Empiriocriticismo, fueron uno de los referentes más importantes que Vigotski utilizó para fustigar a Kant. A la vez, no hace falta decir que hoy día nadie conoce a Lenin por sus ideas sobre la epistemología de la ciencia y que a Engels no se le tiene en cuenta; en cambio, Kant es considerado como uno de los pensadores más importantes sobre la filosofía de la ciencia. Con ello quiero decir que la idea de Vigotsky, en relación con la existencia del binomio ciencia-verdad y, además, con su realización mediante el uso del único método científico, la dialéctica, capaz de revelar unas leyes objetivas y universales inscritas en la naturaleza, no tiene ningún interés. No obstante esta afirmación, también es

importante señalar que para Vigotsky, como para otros científicos de su época, lo que figuraba en primer lugar era la ciencia y, en segundo lugar, quedaba la ideología y la política. Por eso, tanto él como otros científicos como Oparin o Schmidt son considerados, ellos y sus teorías, como referentes importantes del conocimiento actual, a pesar de estar fundamentadas pistemológicamente en el materialismo dialéctico.

Cabe añadir otra reflexión: a diferencia de lo que ocurrió a partir de finales de los años treinta (entre otras cosas, la desaparición de Vigotsky del panorama científico de la URSS), durante los años veinte el clima intelectual y científico de la URSS era relativamente diverso y en ningún caso se intentó imponer puntos de vista científicos desde criterios o argumentos ideológicos o políticos. Esta y la propia concepción de Vigotsky fueron lo que permitió a nuestro autor entrar en contacto con la obra de Bajtín, el cual tenía muy poca relación con el marxismo.

Otro aspecto importante que configuró la noción del marxismo en la URSS fue la concepción leninista que remitía a la unidad de la teoría y la práctica. Por eso, entre otras cosas, Vigotsky estuvo interesado en cuestiones relacionadas con la educación con un énfasis especial en lo que hoy día llamamos necesidades educativas especiales. En los años veinte, dos ideas inspiraban la nueva pedagogía. En primer lugar, el uso de la educación como un factor determinante en la construcción ya no de una nueva sociedad, sino de una nueva persona, una nueva personalidad inspirada en el lema leninista «de cada uno según sus posibilidades y a cada uno según sus necesidades»; en segundo lugar, la extensión universal de la educación al conjunto de la infancia y la adolescencia. Este segundo aspecto tenía una gran importancia, ya que el régimen zarista había limitado enormemente la educación, de forma que las clases sociales más desfavorecidas no tenían acceso o este era muy restringido. Por eso, en las preocupaciones pedagógicas de aquellos años podemos encontrar la alfabetización de las personas adultas o la escolarización de un gran número de niños y niñas que vivían en la calle a consecuencia de la pérdida de sus familias en las guerras que conmocionaron dichas tierras entre 1914 y 1922.

La mayor parte de los experimentos pedagógicos que se desarrollaron en dichos años estaban inspirados en experimentos semejantes realizados desde comienzos de siglo en los Estados Unidos y, en concreto, por ejemplo, el programa educativo de Blonsky, uno de los paidólogos más influyentes del momento, proponía, como Dewey, una enseñanza centrada en el niño, enfocada a la

resolución de problemas y de base democrática (Kozulin, 1984). A la vez, en dicho proyecto pedagógico, las cuestiones referidas al desarrollo infantil cobraron también una gran importancia y, por eso, el mismo Vigotsky definió la paidología como la ciencia que estudia el desarrollo de la infancia. Pero, probablemente, la característica más acusada de las nuevas propuestas pedagógicas fue la transcendencia social de los proyectos educativos. Dewey (1929), después de su visita a la Unión Soviética, manifestó que los pedagogos soviéticos estaban muy agradecidos a sus colegas norteamericanos ya que se apoyaban en ellos, pero que, a la vez, consideraban que, a diferencia de ellos, la forma en que dichos colegas concretaban sus proyectos era trivial, ya que no formaban parte de ningún objetivo social general. Por el contrario, en la Unión Soviética existía un proyecto global de construcción de una sociedad y una persona nueva, lo cual permitía que los «proyectos educativos» estuvieran al servicio de dicho objetivo y que, en último término, el criterio para evaluarlos era su utilidad social.

2.2 Lev S. Vigotsky: una corta vida con una gran proyección intelectual

Vigotsky nació el 17 de noviembre de 1896 en Orxa, una pequeña ciudad de Bielorrusia, cercana a Minsk, la capital. Cuando tenía un año, su familia (judía) se trasladó a la ciudad de Gomel, también en Bielorrusia, donde Vigotsky pasó su infancia y una parte importante de su juventud. Era el segundo hijo de una familia de ocho hermanos. El clima familiar estaba lleno de estímulos intelectuales y Dudkin, amigo de Vigotsky, explica que en su casa se organizaban un sinfín de tertulias sobre arte y cultura, además de un té obligatorio en el que toda la familia Vigotsky participaba en diálogos y discusiones que tuvieron una gran influencia en la formación de los hijos mayores (Levitin, 1982).

Antes de iniciar el bachillerato en el Gimnasium judío de Gomel, Vigotsky tuvo un tutor en su casa, Solomon Aixpiz, estudiante revolucionario y deportado a Siberia, que utilizaba un método pedagógico inspirado en los diálogos socráticos que tenía como objetivo el desarrollo de un pensamiento crítico y autónomo. Sus capacidades intelectuales eran innegables, y sus amigos, a los quince años, le llamaban el pequeño profesor. Vigotsky acabó el bachillerato en 1913, con una medalla de oro, y tras diversas peripecias dada su extracción judía, consiguió entrar en la Universidad de Moscú; en un primer momento, presionado por su padre, se matriculó en medicina, pero, al cabo de un mes, pasó su matrícula a la Facultad de Derecho.

Desde pequeño, Vigotsky se interesó por la literatura y el teatro.[16] Por eso, probablemente, su interés inicial en la universidad estuvo en el ámbito de las letras y, en concreto, la historia y la filología. Pero ser judío le impedía cualquier salida profesional en relación con dichas disciplinas y eligió la carrera de medicina que no tenía trabas profesionales para las personas judías. Sin embargo, no debía de estar demasiado contento y se pasó a derecho, a la vez que cursó los estudios de psicología, filosofía y literatura de la Universidad Popular Xaniavski, que contaba con los mejores profesores de la Universidad de Moscú que habían sido expulsados por oponerse al régimen zarista.

En 1917 se licenció en derecho y volvió a Gomel, donde trabajó como profesor de literatura en la escuela, de estética y historia del arte en el conservatorio, y de

psicología experimental en la Escuela de Magisterio. En aquellos años se interesó sobre todo en la literatura y en la semiótica, y fundó, junto con su amigo Dudkin y su primo David, lingüista reconocido próximo al formalismo ruso, una editorial de libros de bolsillo que tenía como objetivo la edición de las obras más importantes de la literatura. También, en aquellos años escribió parte de Psicología del Arte, que sería su tesis doctoral. En 1920, tuvo el primer ataque de tuberculosis, enfermedad de la cual murió años después. En 1924 se casó con Roza Smèkhova, con quien tendría dos hijas. En estos siete años, los que fueron desde su licenciatura en derecho hasta su boda, Vigotsky no abandonó su preparación intelectual y continuó estudiando lingüística, filosofía y psicología.[17]

En 1924 su vida cambió radicalmente. Se presentó en Leningrado en el Congreso Pan-ruso de Psiconeurología, y leyó una comunicación sobre la metodología utilizada por la psicología reflexológica y los problemas implicados en el estudio de la actividad consciente de las personas, la cual tuvo un gran impacto en el auditorio. Kornilov, el entonces director, le ofreció un trabajo de investigador —ayudante de segunda— en el Instituto de Psicología de Moscú.

Vigotsky se trasladó a Moscú y vivió en los sótanos del propio instituto. Nada más llegar, formó equipo con Luria y Leontiev, ambos miembros del instituto, y constituyeron lo que más adelante sería conocido como la troika. Su influencia en el instituto fue carismática. Existen numerosos testimonios (Vila, 1987) que ponen de manifiesto su capacidad para organizar grupos de trabajo y persuadir a la audiencia en favor de sus ideas.

En los primeros años, Vigotsky organizó el trabajo en dos frentes. Uno, la construcción de una psicología científica que diera cuenta de la actividad consciente del ser humano; y dos, el desarrollo de un conjunto de técnicas dirigidas a diferentes ámbitos de la vida humana. Por eso, sin dejar la investigación básica, Vigotsky se relacionó con pedagogos, enseñantes, clínicos, etc. Y, entre otras cosas, en 1925 creó el Laboratorio de Psicología para la Infancia Anormal de Moscú que, en 1929, se transformó en el Instituto de Defectología Experimental del Comisionado del Pueblo para la Educación. A finales de 1925, tras un viaje a Europa para visitar diferentes instituciones educativas y psicológicas, su enfermedad se agravó y fue internado en un hospital donde redactó El significado histórico de la crisis en psicología y preparó la edición de las clases dictadas en la Escuela de Magisterio de Gomel con el título de Psicología pedagógica.

Una vez recuperado, vuelve al trabajo frenético y la troika, junto a Zaporòjets, Moròzova, Levina, Bojóvitx y Slavina, establece las bases de la escuela histórico-cultural que, alrededor de 1930, está ya constituida. Al inicio, sus ideas no fueron muy bien recibidas, pero en poco tiempo el grupo de trabajo —encabezado por Vigotsky— recibió un gran número de ofertas y peticiones. La más importante fue en 1929, que consistió en el establecimiento de una nueva base de operaciones en Khàrkov, a la que se trasladaron Luria, Leontiev, Bojóvitx y Zaporòjets, y constituyen un nuevo grupo junto con Galperin y Zintxenko. Las razones de este desplazamiento se encuentran en las críticas que comenzaban a oírse en Moscú en contra de las tesis psicológicas de Vigotsky y sus seguidores, las cuales eran calificadas de idealistas, de modo que buscaron un lugar alejado del Instituto de Psicología de Moscú que fuera comandado por Kolbanovski, para así continuar tranquilamente sus investigaciones. Vigotsky no se trasladó a Khàrkov y continuó en Moscú, pero hizo numerosas visitas e, incluso, al final de su vida se matriculó en esta universidad, junto con Luria, para cursar estudios de medicina.

Su trabajo psicológico de estos años lo compatibilizó con el trabajo educativo y, en concreto, participó activamente en la organización de la escuela pública, además de que formó parte del Presidium de la Academia de Educación Comunista N.K. Krúpskaia y participó activamente en el Departamento de Pedagogía del Conservatorio de Moscú, el Instituto Pedagógico-Industrial K. Liebknecht y el Instituto de Salud Infantil y de la Adolescencia. Además, todavía tuvo tiempo de desplazarse a Leningrado para organizar un nuevo grupo de investigación en el que participaron Elkonin y Rúbinstein.

Al final de su vida, Vigotsky trabajó en Moscú con Levina, Slavina y Menxinskaia y se interesó por la práctica clínica en el ámbito de la defectología —por ejemplo, las afasias— con el objeto de abordar el estudio de las habilidades preservadas y el potencial de evolución de aquellas que se han visto afectadas más que en el déficit en sí mismo. A principios de 1934, la tuberculosis ya no le dejó escribir y dictó los artículos a un taquígrafo. Así preparó la edición de Pensamiento y Lenguaje, especialmente la introducción y el último capítulo. A pesar de estar gravemente enfermo, se negó a ser hospitalizado, y el 9 de mayo de 1934, mientras estaba en su despacho de la universidad, sufrió una hemorragia y se le trasladó a su casa. A finales de mayo se repitió la hemorragia y fue ingresado en el Sanatorio Serèbriani Bor, donde murió el 1 de junio, a la edad de treinta y siete años. Fue enterrado en el cementerio Novodévitxi de Moscú.

2.3 La psicología de Vigotsky: un intento de construir una psicología general

La obra de Lev S. Vigotsky ha tenido un impacto importante entre los psicólogos evolutivos en los últimos veinte años. Si bien una parte importante de su libro, Pensamiento y Lenguaje, fue conocida en 1962, no ha sido hasta el final de los años setenta e inicio de los ochenta que sus ideas han sido ampliamente difundidas, conocidas y utilizadas. Probablemente, una parte de su éxito está en relación con las críticas que, desde la psicología evolutiva, se han hecho al planteamiento solipsista de Jean Piaget y al énfasis por sustituir el sujeto epistémico por el sujeto psicológico. No obstante, y a diferencia de Jean Piaget, Vigotsky no propuso ningún modelo de funcionamiento psicológico individual, lo cual ha hecho que algunos psicólogos evolutivos intentaran complementar una teoría con la otra sobre la base de considerar que Piaget explicaba el desarrollo del conocimiento físico y Vigotsky el desarrollo del conocimiento social. Es evidente también que este camino está, hoy en día, completamente cerrado y que, para la inmensa mayoría de psicólogos evolutivos que se mueven en una perspectiva constructivista, la solución no es sumar Piaget y Vigotsky, sino construir una nueva teoría que tenga en cuenta los postulados que provienen tanto de uno como de otro. En este apartado pretendemos exponer los rasgos fundamentales de la propuesta vigotskiana y sus implicaciones educativas. Posteriormente, abordaremos sus limitaciones y los desarrollos posteriores que, apoyándose en las tesis fundamentales de Vigotsky, han intentado ir más allá de sus ideas.

La conciencia: el objeto de estudio de la psicología

Vigotsky, una vez instalado en el Instituto de Psicología de Moscú, dicta una conferencia en la que fustiga con fuerza las ideas reflexológicas de Békhterev y Pávlov y afirma que entre la especie humana y el resto del mundo animal hay una barrera infranqueable, de forma que no se puede estudiar al ser humano como si fuera únicamente un mamífero, ya que de ese modo la biología devora a

la sociología y la fisiología a la psicología. Para Vigotsky, el estudio del comportamiento humano requiere invocar la noción de conciencia, ya que la conducta humana está guiada no únicamente por procesos biológicos, sino fundamentalmente por elementos subjetivos que no siempre son racionales o aprendidos. Por eso, la conciencia existe objetivamente en relación con la conducta y, por tanto, no se trata de reeditar el espiritualismo de la psicología del siglo XIX y comienzos del XX, sino de traducirla a un lenguaje objetivo y científico para así poder comprender su papel en relación con el comportamiento humano.

Vigotsky retoma la diferencia wundtiana entre procesos psicológicos inferiores y procesos psicológicos superiores, y afirma que la psicología debe centrarse en el estudio de los segundos, no como historia de los pueblos, sino desde el conocimiento objetivo y científico. Para él, el estudio de las funciones psicológicas inferiores o elementales permite explicar la conducta animal, pero en ningún caso la conducta humana. Esta última se caracteriza por apoyarse en la experiencia acumulada por generaciones anteriores que no está presente al nacer, sino que se adquiere mediante procedimientos diversos, el más importante de ellos la educación. Es una experiencia histórica, a diferencia de lo que ocurre en el mundo animal, cuya conducta puede explicarse mediante la experiencia heredada más la experiencia individual. Además, en la conducta humana se debe invocar también otro tipo de experiencia: la social, aquella que permite establecer conexiones a partir de la experiencia que han tenido otros seres humanos.

Experiencia histórica y experiencia social es lo que caracteriza el mundo de la especie humana y, por tanto, los procesos psicológicos superiores, a diferencia de los inferiores, no se pueden explicar como una adaptación pasiva al medio tal y como sugería la reflexología o, posteriormente, el modelo estímulo-respuesta. Por el contrario, los procesos psicológicos superiores guían la conducta humana mediante la autorregulación y, en consecuencia, provocan una adaptación activa al medio.

La característica central de las funciones elementales es que están directamente y totalmente determinadas por los estímulos procedentes del entorno. En lo que respecta a las funciones superiores, el rasgo principal es la estimulación autogenerada, es decir, la creación y uso de estímulos artificiales que se

convierten en las causas inmediatas de la conducta. (Vigotsky, 1979, p. 69)

A la vez, Vigotsky considera que, al inicio de la vida, las funciones psicológicas existen en su forma elemental y, por tanto, lo que debe explicar la psicología es el paso de lo elemental a lo superior o, en otras palabras, de lo natural a lo cultural y, a la vez, las formas de mediación que hacen posible dicho paso. Entre los primeros escritos de Vigotsky y la teoría sociocultural hay cambios importantes respecto a su noción de mediación (Vila, 1987), sin embargo, desde mi punto de vista, nunca modificó su noción sobre la conciencia. En el conjunto de sus escritos siempre está presente la idea de que aquello que tiene que estudiar la psicología es la manera en que la especie humana refleja la realidad. Wertsch (1985, pp. 187-188) mantiene esta misma idea y sugiere que, para Vigotsky, la conciencia vendría a ser «las formas exclusivamente humanas de reflejar la realidad que emergen en un medio sociocultural». Esta idea de la conciencia está claramente influida por la teoría del reflejo de Lenin, la cual sugiere que el conocimiento es el reflejo de la realidad objetiva en el cerebro de las personas. La siguiente cita de Kuusinen ejemplifica el pensamiento de Lenin:

En la conciencia del hombre no existen las cosas mismas, con sus propiedades y relaciones, sino sus imágenes o representaciones mentales o ideales; estas, con más o menos fidelidad, reproducen los rasgos de los objetos que son conocibles y, en este sentido, se parecen a los propios objetos. (Kuusinen, 1960, p. 100)

No hace falta decir que estas manifestaciones, asumidas por Vigotsky, tienen muy poco que ver con el posterior constructivismo piagetiano que se apoya claramente en Kant. Lenin, en su libro Materialismo y Empiriocriticismo, critica y fustiga[18] cualquier posición filosófica aborda problemas que no se refieren directamente al mundo material o social, sino a las herramientas que empleamos en el mundo de la mente (o conciencia) para construir conocimiento, como son, por ejemplo, las teorías o los conceptos.

Sin embargo, a pesar de que Vigotsky mantiene una noción de conciencia muy poco adecuada —que, por ejemplo, le lleva a conclusiones erróneas sobre el futuro de la psicología en su libro El Significado Histórico de la Crisis en

Psicología (Vila, 1990)—, no es menos cierto que sus preocupaciones psicológicas siempre están en relación con intentar comprender la construcción y el funcionamiento de la conciencia. En este sentido, también se debe añadir que, a diferencia de Piaget, su noción de conciencia no está únicamente relacionada con conocimiento o con lo cognitivo, sino que considera (especialmente al final de su vida) que se ha de introducir también el componente afectivo para comprender la conciencia en su totalidad (Vila, 1985).

El método genético y la psicología del desarrollo

Las preocupaciones de Vigotsky para desentrañar los misterios de la conciencia le conducen directamente a construir, al igual que Piaget, una «psicología entre las psicologías». Su propuesta consiste en estudiar las distintas reestructuraciones de la conciencia a lo largo del desarrollo y, como señalan Cole y Scribner (1979), esta aproximación evolutiva no se puede confundir con una teoría de la evolución o el desarrollo infantil, sino que, desde la perspectiva de Vigotsky, es el método principal de la psicología.

Vigotsky toma prestada a Blonski su afirmación de que «la conducta tan solo puede comprenderse como historia de la conducta» (Vigotsky, 1979, p. 105) y, por eso, el análisis psicológico, además de centrarse en el proceso, en oposición al objeto, y de ser explicativo y no únicamente descriptivo, «regresa a la fuente principal y reconstruye todos los puntos del desarrollo de una determinada estructura» (Vigotsky, 1979, p. 105), de modo que esta última debe comprenderse como «una forma cualitativamente nueva que aparece en el proceso de desarrollo» (Vigotsky, 1979, p. 105).

Para Vigotsky, método genético y psicología están íntimamente entrelazados, ya que, desde su punto de vista, es la única manera de llegar a comprender y explicar la conciencia humana. Tal y como decíamos en el apartado anterior, para Vigotsky, el problema central es el paso de una conciencia elemental — funciones psicológicas elementales— a una conciencia superior — funciones psicológicas superiores— y, por tanto, cómo se produce dicho paso, qué reorganizaciones comporta en la conciencia y semejantes; todo ello, solo es posible si se estudia el origen y el desarrollo de la conciencia.

Pero Vigotsky no limita el método genético al ámbito de la ontogénesis, sino que añade que, para comprender la conducta humana, se han de abordar tres ámbitos distintos:

• La evolución de la especie.

• La evolución cultural.

• La propia ontogénesis.

Rivière aclara el pensamiento de Vigotsky:

Para Vigotsky, el desarrollo humano solo podía entenderse como síntesis producida por la confluencia de dos órdenes genéticos diferentes: la maduración orgánica y la historia cultural. Estaría, por una parte, la evolución biológica de la especie (que se expresa y refleja en el proceso ontogenético de maduración) hasta dar en el homo sapiens. Por otra parte, el proceso de desarrollo histórico, de evolución cultural desde el hombre primitivo. Que incidirá también directamente, a través de la relación con las personas que le rodean, en el desarrollo psicológico de cada niño. (Rivière, 1984, pp. 61-62)

La filogénesis sirve a Vigotsky para aclarar las diferencias entre la especie humana y los simios más evolucionados. Pero, dichas diferencias no son únicamente biológicas, sino que, junto a razones de este tipo, existen también otras relacionadas con el uso de instrumentos. Vigotsky considera que la incorporación de la herramienta comportó históricamente la posibilidad de que apareciera el trabajo socialmente organizado, lo cual implicó la cooperación social y la aparición de formas arbitrarias para regularla. De ellas, la más importante, el lenguaje, lo cual conduce a Vigotsky a decir que probablemente la falta de lenguaje «puede ser la diferencia fundamental entre la inteligencia humana y la del chimpancé» (Vigotsky, 1977, p. 66).

Da la impresión de que Vigotsky mantiene una posición bastante ingenua sobre las relaciones entre la filogénesis y el desarrollo cultural. Como afirma Wertsch (1985), no se puede aceptar que, dado un momento de la evolución, antes de él no era posible la cultura y después sí. Sin embargo, a pesar de esta especificación, lo que tiene más interés de Vigotsky es la consideración de que a partir de la actividad sociocultural, bien en forma de trabajo, bien gracias al lenguaje, aparece una nueva forma en la naturaleza del desarrollo que conduce hacia las funciones psicológicas superiores.

Para Vigotsky, la evolución socio-cultural ha hecho posible que la especie humana elaborara progresivamente sistemas artificiales, cada vez más complejos y arbitrarios, con el fin de regular la conducta entre sus miembros en el ámbito de las relaciones sociales. Estas herramientas son designadas por Vigotsky con el nombre de signos, y su sistema más importante es el lenguaje. Pero una de las características de estos sistemas, la arbitrariedad, determina una nueva propiedad: ser un reflejo de la realidad. De esta manera, aparece un nuevo uso ligado a los signos. No únicamente permiten el control de la conducta, sino que se convierten en mediadores de la propia conducta, de la conducta individual. (Vila, 1987, p. 74)

Luria (1980) encabezó una expedición a la República del Uzbekistán con el objetivo de intentar testar algunas de las hipótesis de la teoría sociocultural. En concreto, se trataba de conocer qué tipo de relaciones existían entre unas determinadas condiciones sociohistóricas de existencia y los sistemas psicológicos de las personas. Luria estudió cinco grupos diferentes que diferían en su bagaje cultural, su actividad práctica y sus relaciones sociales:

• Mujeres analfabetas no implicadas en actividades de producción.

• Personas analfabetas no incorporadas al trabajo colectivo, pero que mantenían una economía individual.

• Mujeres sin instrucción educativa que asistían a cursos de preparación para tareas sociales.

• Personas con muy bajo nivel educativo, pero con una gran implicación en el trabajo colectivo de los kolkhozos.

• Un grupo de estudiantes de pedagogía.

La hipótesis consistía en pensar que en los dos primeros grupos la actividad psíquica estaría determinada por el uso de instrumentos directamente relacionados con su actividad práctica, mientras que en los otros grupos aparecerían formas más complejas y mediadas de la actividad psíquica.

De hecho, la tesis central de este trabajo consistía en pensar que los cinco grupos estaban en «diferentes etapas del desarrollo histórico-social» (Luria, 1979, p. 40) y, por tanto, ello tenía un reflejo directo en su actividad psíquica. Y, con relación a ello, uno de los aspectos centrales era su diferente dominio del lenguaje (analfabetismo versus dominio de la lectura y la escritura), además de su diferente implicación en las actividades sociales. Es decir, diferentes usos del lenguaje determinarían niveles diferentes de mediación y, en consecuencia, formas diferentes de la actividad psíquica.

Posteriormente, Cole y Scribner (1981) intentaron validar las hipótesis vigotskianas en la comunidad vai (una comunidad que ocupa una parte del territorio de Liberia). En esta comunidad, las personas vai aprenden un sistema de escritura de manera informal, al margen del contexto escolar. La investigación consistió en estudiar las relaciones entre la actividad psíquica de personas vai y sus diferentes dominios de la lectura y la escritura, de modo que compararon grupos vai que únicamente dominaban la lengua escrita de su comunidad con grupos vai que, además, habían recibido instrucción formal en inglés. Los resultados de su investigación y la reinterpretación de los resultados de Luria muestran que no existe una relación directa entre dominio de la lectura y la escritura, enseñanza formal y actividad psíquica superior, pero ambos trabajos mostraron que existen relaciones entre el uso descontextualizado de instrumentos de mediación, especialmente el lenguaje, y la aparición de formas avanzadas de la actividad psíquica superior.

La mediación semiótica de la mente y el origen social de la conciencia

En el transcurso de este artículo hemos llegado al núcleo fundamental de las tesis vigotskianas. Ya no se trata de distinguir lo elemental y lo superior por su lugar de control el medio o la propia persona, sino por su carácter mediado o no. A lo largo de esta exposición, hemos introducido varias veces el valor de la mediación en la obra de Vigotsky. En definitiva, cree que, a diferencia de los procesos psicológicos elementales, los procesos psicológicos superiores están mediados —y surgen a lo largo del desarrollo— por los signos y los símbolos, los cuales son arbitrarios y convencionales y, por tanto, solo pueden ser incorporados individualmente desde las relaciones sociales. Kozulin lo expresa claramente:

[Vigotsky] se sintió atraído por el siguiente paralelismo: en el mundo material la interacción entre herramienta y objeto de acción, ambos materiales, se convierte en un «producto» que puede utilizarse materialmente, pero también posibilita algún conocimiento sobre las propiedades del objeto. Este resultado (conocimiento) conceptual «misterioso» de una interacción puramente material, que Marx y Engels trataron teóricamente con cuidado y atención, inspiró a Vigotsky de forma importante. Si la interacción material produce conocimiento, por qué la interacción entre dos procesos naturales, A con X y X con B, no podría producir una función mental superior. (Kozulin, 1984, p. 106)

Tal y como dice Kozulin, Vigotsky establece un cierto parecido entre las herramientas materiales y las psicológicas. Ambas tienen una función instrumental de mediación, pero se distinguen en cómo orientan la actividad humana. La herramienta material está dirigida hacia fuera y produce cambios en el objeto, mientras que la herramienta psicológica está orientada internamente y no modifica el objeto de la operación psicológica. A la vez, ambas son artificiales y, por tanto, de naturaleza social. En un artículo de 1930, dice que estas herramientas psicológicas son:

[…] lenguaje, diversos sistemas de contar, técnicas mnemotécnicas, sistemas simbólicos de álgebra, obras de arte, escritura, diagramas, mapas, dibujos; en

definitiva, todo tipo de sistemas convencionales. (Vigotsky, 1981, p. 137).

Pero la aportación más original de Vigotsky consiste en expresar que la distinción básica entre el ser humano y los animales es la significación, es decir, la creación y el uso de signos. Para Vigotsky, las herramientas psicológicas —las responsables a través de la mediación del paso de lo elemental a lo superior y, por tanto, de la emergencia y la construcción de la conciencia— son los signos y los símbolos. Rivière lo expresa claramente y dice que para Vigotsky:

La conciencia no es […] un manantial originante de los signos, sino que es un resultado de los propios signos. Las funciones superiores no son solamente un requisito de la comunicación, sino que son un resultado de la comunicación misma. (Rivière, 1984, p. 36).

Desde esta perspectiva, Vigotsky realizó numerosas investigaciones para conocer el origen y el desarrollo de a conciencia. Así, colocaba a las criaturas en situaciones que iban más allá de sus posibilidades actuales y estudiaba cómo determinados estímulos neutros pasaban a ser medios auxiliares para la resolución de la tarea en la medida en que se convertían en significativos, en relación con la tarea, para las criaturas. A lo largo de sus experimentos, observó que los adultos no paraban de utilizar herramientas psicológicas para la resolución de problemas, pero que lo hacían de forma muy diferente a la infancia más pequeña. Mientras que esta externos (contar con los dedos, etc.), las herramientas que empleaban los adultos estaban emancipadas de sus formas externas. Esta constatación significó que Vigotsky se tomara en serio la idea de la interiorización de los signos y los símbolos, de modo que estos aparecían siempre en el ámbito de lo externo, pero, a medida que se dominaba su uso, se interiorizaban para ser utilizados internamente como amplificadores de las capacidades psicológicas.

En su obra Pensamiento y Lenguaje, Vigotsky describe el proceso de interiorización del lenguaje como principal instrumento de la conciencia humana. Así, desde su punto de vista, el lenguaje en origen es social y aparece en el ámbito de la relación con los demás como instrumento privilegiado para

regular y controlar los intercambios sociales. Pero, a medida que se va dominando su uso, comienza a emplearse como instrumento auxiliar para la resolución de problemas. Así, del lenguaje social, del lenguaje para la comunicación, se desgaja una parte que, subjetivamente, la criatura lo emplea como si comunicara con alguien, pero, objetivamente, sirve para regular y planificar su propia conducta. Ciertamente, dicho alguien es ella misma o, en otras palabras, la criatura habla consigo mismo y se dice la manera de afrontar o resolver un problema. En una primera fase, este lenguaje tiene una forma externa —el lenguaje egocéntrico— y, con el tiempo, se va interiorizando —el lenguaje interior—y deja de escucharse, porque su forma es interna. Lenguaje egocéntrico y lenguaje interior cumplen la misma función: mediar y amplificar la mente humana, pero se distinguen en que el primero es audible y el segundo no.

Pero, no cabe duda que los signos y los símbolos son artificiales y, por tanto, convencionales y arbitrarios; dicho de otro modo, son el resultado de la historia social y cultural de una comunidad determinada y, por tanto, su incorporación y dominio por parte de aquellos que los desconocen —la infancia— solamente puede ser el resultado de un aprendizaje específico en dicho contexto comunitario. Aprendizaje que, a la vez, requiere que alguien los enseñe, es decir, que aquellos que ya saben usarlos enseñen a usarlos a aquellos que no saben.

Por eso, para Vigotsky, la conciencia es un producto social que emerge de las relaciones que establecen las personas entre sí. En estas relaciones los menos capaces aprenden —porque los más capaces les enseñan— a emplear el conjunto de procedimientos de naturaleza simbólica que son relevantes en un contexto cultural determinado para poder participar activamente y de pleno derecho en la vida social.

Las ideas pedagógicas de Vigotsky

De lo dicho hasta ahora podemos concluir que, para Vigotsky, el desarrollo de las criaturas y los procesos de enseñanza y aprendizaje son interdependientes. Tal y como hemos expuesto anteriormente, la participación en determinadas prácticas educativas como aprender a leer, a escribir, a contar y otras comporta nuevas formas del psiquismo que, a la vez, permiten abordar la enseñanza

sistemática desde otra perspectiva. Del mismo modo, la incorporación de instrumentos de naturaleza simbólica a través de la enseñanza formal media el desarrollo en el sentido de amplificar el conjunto plurifuncional que es la conciencia y, por tanto, todas sus funciones como la memoria, la atención, la resolución de problemas y semejantes.

A la vez, en la concepción vigotskiana aparece otra idea importante: el aprendizaje escolar precede al desarrollo. Si la persona se construye de fuera hacia adentro gracias a aquello que aprende a usar en el ámbito de sus relaciones sociales, no cabe duda que la instrucción, el aprendizaje, aquello que se aprende, precede a la propia conciencia y a la actividad psíquica individual. Si la conducta individual está guiada y planificada por la propia persona, la cual puede hacerlo porque emplea interiormente herramientas psicológicas que previamente eran externas y cuyo uso fue aprendido en la relación con los demás y a través de procesos específicos de enseñanza y aprendizaje, no cabe duda tampoco que el aprendizaje precede al desarrollo.

Estas ideas llevaron a Vigotsky a formular su noción más conocida: la zona de desarrollo próximo. Con esta noción Vigotsky quiere mostrar las relaciones que existen entre funcionamiento interpsicológico —con los demás— y funcionamiento intrapsicológico —la persona consigo misma—. Así, critica las pruebas psicométricas y el cociente intelectual porque únicamente miden aquello que ya es capaz de hacer autónomamente una criatura, pero son incapaces de medir aquello que es capaz de hacer con la ayuda de otra persona más capaz. Con ello distingue entre el nivel evolutivo real —aquello que puede hacer una persona de manera independiente— y el nivel evolutivo potencial —aquello que puede hacer una persona con la ayuda de otra más capaz— e introduce la zona de desarrollo próximo entendida como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vigotsky, 1979, p. 133)

Sentido de entender que, en el ámbito de lo social, las personas se implican en la

realización conjunta de actividades y se establece un funcionamiento interpsicológico de modo que, con relación a una tarea determinada, la persona más capaz hace de conciencia vicaria, externa, y guía la conducta de la otra persona a la vez que le posibilita —porque se lo enseña— el dominio de las herramientas implicadas en la resolución de la tarea. De este modo, la persona menos capaz no solo resuelve la tarea, sino que incorpora nuevos usos de los signos y los símbolos que, a partir de ahora, podrá emplear individualmente. Se produce desarrollo y, por tanto, funcionamiento intrapsicológico, gracias a participar en la zona de desarrollo próximo en la que esta persona aprende en el ámbito de lo interpsicológico aquello que necesita intrapsicológicamente para poder actuar de manera autónoma.

Desde este planteamiento, Vigotsky introduce la enorme importancia de los contenidos procedimentales, junto a otros, en la enseñanza formal. En otras palabras, en el ámbito de la vida cotidiana y de lo informal es posible incorporar muchos instrumentos y procedimientos relevantes para poder participar activamente en un contexto cultural determinado, pero es evidente que alguno de ellos, y especialmente sus usos más descontextualizados, requieren de la enseñanza formal, lo cual hace a esta enormemente relevante para el desarrollo de las personas. La educación, para Vigotsky, es un instrumento decisivo para el desarrollo de las personas y, por eso, debe ser comprendida y diseñada desde esa perspectiva. Se trata de educar para desarrollar capacidades en las personas que las hagan competentes en un contexto social y cultural determinado.

A la vez, en las ideas de Vigotsky aparece otra cuestión de enorme importancia y trascendencia educativa. Los aprendizajes que realizan las personas no se efectúan únicamente en el contexto escolar. Desde la perspectiva de Vigotsky, con relación al desarrollo humano, junto a las prácticas educativas escolares, se deben de contemplar otro tipo de prácticas educativas como, por ejemplo, las familiares o las que se producen en el grupo de iguales. La noción de aprendizaje de Vigotsky y, en consecuencia, de educación va más allá de la educación formal y no queda limitada a esta última. En último término, Vigotsky nos habla de la importancia de la cultura, a través de la significación, como fuente del desarrollo individual y de la socialización. Pero la cultura, en el sentido vigotskiano, abarca todo un conjunto de procedimientos y herramientas que van, como hemos visto, desde las obras de arte hasta los usos más descontextualizados del lenguaje, sin olvidar la lógica y la matemática. Y muchas de estas herramientas, como ya hemos señalado, forman parte de la vida cotidiana y se incorporan desde las relaciones sociales informales que tenemos las personas. Por eso, desde una

perspectiva vigotskiana, todo aquello que redunde en la mejora no solo de las prácticas educativas escolares, sino del conjunto de prácticas educativas en las que participamos las personas, redunda, a la vez, en el desarrollo humano.

2.4 La psicología cultural

No podemos acabar el capítulo de este libro sin referirnos al estatus actual de las ideas de Vigotsky en el ámbito de la educación, de las de algunos de sus continuadores y del futuro de las perspectivas educativas que abre la teoría sociocultural o sociohistórica. Es verdad, y sería erróneo ignorarlo, que las ideas de Piaget han tenido más influencia en la educación que las ideas de Vigotsky, pero también es verdad que, en los últimos años, estas ideas han ganado terreno y, en la actualidad, son un referente importante en el ámbito de la innovación educativa.

Varios han sido los autores que se han situado en el marco de las ideas de Vigotsky y han intentado ir más allá de sus propuestas o de reformular alguna de ellas a la luz de las nuevas investigaciones. De todos ellos cabe destacar a Jerome Bruner, Michael Cole y James Wertsch. Probablemente, de todos ellos, el más influyente fue Jerome Bruner, al cual vale la pena dedicar unos cuantos párrafos: Jerome Bruner distingue a la especie humana del resto de especies animales por su capacidad de educar. En concreto, afirma que nuestra especie está mal definida como homo sapiens y debe ser considerada como homo docens.

En su relato, esta consideración debe ser entendida como la capacidad que tenemos las personas de adoptar una perspectiva intersubjetiva en el sentido de conectar (o de «leer») la mente de los demás y, en consecuencia, poder compartir juntos aquello que únicamente está en la mente de una persona. Ciertamente, esta idea va más allá de las tesis de Vigotsky, pero se sitúa en línea con ellas.

De hecho, aquello que más importa a «Bruner-psicólogo» es el problema de la significación. O, en otras palabras, de cómo se construyen los significados y, por tanto, de cómo se crean y se egocian en el contexto de una comunidad. Y, es evidente, que en esta preocupación enlaza directamente con las ideas de Vigotsky y asume, con él, lo siguiente:

Los sistemas simbólicos que los individuos utilizaban al construir el significado

eran sistemas que estaban ya en su sitio, que estaban ya «allí», profundamente arraigados en el lenguaje y la cultura. Constituían un tipo muy especial de juego de herramientas comunal, cuyos utensilios, una vez utilizados, hacían del usuario un Reflejo de la comunidad. (Bruner, 1990, p. 27)

En esta perspectiva, la educación es concebida antropológicamente y la escuela se convierte en uno de los referentes más importantes para que las personas encuentren su propio camino en un contexto cultural determinado y, a la vez, sean capaces de comprender dicho contexto cultural en sus complejidades y contradicciones. Por eso, la educación ya no se puede entender exclusivamente como una mera «transmisión de las habilidades básicas que se requieren para ganarse la vida o para mantener la competitividad económica de los respectivos países» (Bruner, 1997, p. 10). Al contrario, su objetivo, su «tarea central es crear un mundo que dé significado a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones» (Bruner, 1997, p. 10).

La originalidad del pensamiento de Bruner está en su concepción de la narración y sus implicaciones educativas. Así, como afirma Cole (1996), para Bruner la narración aquello que conecta los acontecimientos con el tiempo— se encuentra en el centro del pensamiento humano ya que la representación de la experiencia en narraciones proporciona una estructura —la psicología popular en término de Bruner— que permite a las personas integrar sus experiencias y entenderse mutuamente. Por eso, si la educación es, en último término, la entrada a la cultura y, por tanto, a la individualización y socialización, ello está directamente en relación con las formas de narrar de la escuela. Y, en consecuencia, la escuela se debe esforzar en reconocer el tipo de narraciones que ofrece, ya que es a partir de ellas donde las personas construyen su identidad y sus modelos de acción.

Bruner, desde esta perspectiva, se ha interesado especialmente en la educación de las criaturas en situaciones de marginación y exclusión, y ha mostrado cómo se puede organizar la escuela de modo que permita el aprendizaje mutuo o aprendizaje cooperativo desde la base de una cultura cooperativa que proporciona un modelo sobre cómo funcionaría la cultura en general si «estuviéramos operando de la mejor forma y más alegre y si nos estuviéramos concentrando en la tarea de la educación» (Bruner, 1997, p. 15), y en el que el profesorado es un facilitador de la «actividad mental cooperativa y comunitaria», quien suministra los conocimientos, las habilidades, las normas, los valores y las

actitudes para poder llevar conjuntamente a buen puerto los objetivos consensuados colectivamente.

También James Wertsch, apoyándose en las ideas de Vigotsky y Bajtín, señala la importancia de la narración como herramienta mediadora en la amplificación de la mente humana y resalta la importancia de la educación como instrumento que valida —o denigra— determinadas formas narrativas que son pertinentes en un contexto cultural determinado y específico.

Michael Cole también se encuadra en la psicología cultural y acepta alguna de las ideas de Vigotsky, pero amplía otras. En primer lugar, acepta la concepción vigotskiana sobre la acción mediadora de los instrumentos, pero la amplifica notablemente. Así, el triángulo básico sujeto-mediador-objeto planteado por Vigotsky se modifica en su propuesta en un conjunto de triángulos interconectados (Vila y Bassedas, 1998) en el que, junto al nivel de la acción mediada, se representa que la acción solo existe en relación con las reglas sociales, la división del trabajo entre el sujeto y las otras personas y en un contexto comunitario.

En el esquema de Engeström, la comunidad se refiere a todas aquellas personas que comparten el mismo objeto; las reglas a las normas y convenciones explícitas que restringen las actividades en el sistema de actividad, y la división del trabajo a la división de las acciones orientadas a los objetos entre los miembros de la comunidad. La idea de Cole es que los componentes de un sistema de actividad no están aislados los unos de los otros, sino que se construyen y se renuevan permanentemente como resultado de las relaciones de las personas con la naturaleza.

Las ideas de Cole son también tributarias de la teoría de la actividad de Leontiev y, sobre todo, de Zinchenko (1995). Este autor, siguiendo las ideas de Vigotsky y Leontiev, formula que la unidad de análisis para comprender la conciencia es la actividad semióticamente mediada, idea que también recoge Wertsch (1985) y lleva a Cole a considerar que, en definitiva, «los contextos son sistemas de actividad» (Cole, 1989 p. 133) y, por tanto, el desarrollo que se produce en ellos es tributario del conjunto de relaciones que se establece entre todos sus elementos.

Esta noción de contexto tiene una gran importancia en relación con la educación. Cole, al igual que toda la psicología cultural, asume que el desarrollo se produce

gracias a la mediación cultural, de forma que las actividades de las generaciones anteriores se acumulan en el presente como la parte específicamente humana del ambiente y, por tanto, las prácticas educativas se convierten en el eje del desarrollo humano. Pero, dichas prácticas se producen en situaciones institucionales como la escuela o la familia que deben ser comprendidas como sistemas de actividad y no cómo un conjunto de círculos concéntricos en los que se progresa desde una tarea que realiza el aprendiz hasta la organización de la comunidad. En este sentido, Cole acuerda con Bruner la importancia de dotar a la educación de un sentido cultural que, entendido como sistema de actividad, conduzca a las personas más allá de sus posibilidades actuales.

---

15 Recordemos que uno de los argumentos utilizados por Lysenko para rechazar las leyes de Mendel en biología consistió en decir que Mendel era sacerdote y reaccionario y, por tanto, su ciencia solo podía ser y servir a la burguesía.

16 No hubo ningún período de su vida en que no escribiera alguna cosa sobre teatro; y en relación con la literatura, le apasionaba la poesía.

17 Vigotsky conocía perfectamente el alemán además del ruso y leía en latín, griego, francés, hebreo e inglés

18 Lenin, en Materialismo y Empiriocriticismo, fustiga especialmente a los empiriocriticistas Mach y Avenarius y, en concreto, su interés por los conceptos y las teorías científicas. Ambos, siguiendo la tradición histórica de Kant, inventan estos nuevos problemas científicos que Lenin desprecia completamente.

3.

BURRHUS FREDERIC SKINNER Y LA TECNOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA

Presentación

La obra de Skinner ha tenido una gran importancia en el desarrollo de la psicología del aprendizaje del siglo XX y una incidencia muy relevante en el ámbito educativo. Skinner es uno de los representantes más conocidos del conductismo, teoría que desde los años sesenta ha recibido muchas críticas y que, de hecho, está bastante desprestigiada en el ámbito pedagógico. Efectivamente, se da una importante contradicción, ya que, aunque desde el punto de vista pedagógico el conductismo y también las aportaciones de Skinner han sido fuertemente criticadas, la práctica ha estado y está llena de ejemplos de aprendizaje conductual. De hecho, podríamos afirmar que Skinner no es en este momento un autor «políticamente correcto», lo que, desde nuestro punto de vista, no invalida ni sus aportaciones —aunque muchas de ellas hayan sido superadas por la psicología actual— ni la importancia de su obra.

Entre los los elementos de la obra de Skinner, probablemente el más criticable sea su convicción de mostrar que mediante mecanismos asociativos y reforzadores podemos explicar cualquier tipo de conducta. En este sentido, el radicalismo de sus posturas ha beneficiado a sus críticos. No obstante, un aspecto importante que hay que destacar es que muchos aprendizajes simples pueden ser explicados desde una perspectiva conductista y, en la práctica educativa, se utilizan habitualmente buena parte de estos principios para la creación o modificación de hábitos, la adquisición de conocimientos memorísticos, aprendizajes motores, aprendizaje de estrategias, etc.

Skinner, además de desarrollar una teoría sobre el aprendizaje, elaboró una propuesta instructiva basada en el modelo de enseñanza programada que tuvo un gran éxito, sobre todo en Norteamérica, y que ejerció una influencia crucial en los primeros programas informáticos para la enseñanza. El diseño instruccional debe mucho a la obra de Skinner, y aunque la tecnología y la psicología de la

enseñanza han avanzado mucho en los últimos años, los modelos de refuerzo y retroalimentación utilizados en la mayoría de los programas informáticos actuales siguen teniendo mucho que ver con la teoría del aprendizaje operante de Skinner.

Dedicaremos la primera parte de este capítulo a la obra de Skinner, con especial hincapié en las aportaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. La segunda mitad el capítulo está dedicada a la influencia de la obra de Skinner en el desarrollo de la tecnología de la enseñanza. Concretamente, nos centraremos en la obra de Robert Gagné, uno de los autores más importantes en el terreno del diseño instructivo. Posteriormente, analizaremos la influencia de la enseñanza programada y la máquina de enseñar en el diseño de los primeros programas informáticos de enseñanza y cómo estos han progresado con el desarrollo de la tecnología de la información y la comunicación. Finalmente, el capítulo acabará con una reflexión sobre la vigencia de la obra de Skinner en la enseñanza actual y, especialmente, en el ámbito del aprendizaje virtual.

3.1 Antecedentes y contexto histórico

Los modelos conductistas del aprendizaje tienen su origen en los experimentos llevados a cabo por Pavlov sobre el condicionamiento clásico, la obra de Thorndike sobre el refuerzo y los trabajos de Watson y sus colaboradores que aplicaron los principios de Pavlov a las alteraciones psicológicas humanas. No obstante, el impulso más importante de las teorías del aprendizaje con relación a la enseñanza y su aplicación posterior a los primeros programas informáticos educativos se debe, sobre todo, a las aportaciones de Skinner y el desarrollo de la enseñanza programada.

El conductismo defiende el empleo de procedimientos estrictamente experimentales para estudiar el comportamiento observable (la conducta), considerando el entorno como un conjunto de estímulo-respuesta. Estas ideas tienen su origen en el asociacionismo de los filósofos ingleses, así como en la escuela funcionalista estadounidense y en la teoría darwiniana de la evolución, ya que ambas corrientes hacían hincapié en una concepción del individuo como organismo que se adapta al medio.

El conductismo está profundamente enraizado en la tradición empirista de la ciencia y enfatizó la experimentación controlada de forma científica así como las descripciones generales de la conducta. La notable influencia que sobre el movimiento conductista tuvo la filosofía positivista significó un rechazo de las posturas mentalistas y la utilización de modelos mecanicistas. En este sentido, las teorías conductistas poseen en común una concepción asociacionista de la formación del conocimiento y del aprendizaje. Consideran que el origen del conocimiento son las sensaciones, por lo que ninguna idea puede ser concebida como tal si previamente no ha sido captada por los sentidos. Ahora bien, las ideas en sí mismas no tienen ningún valor presentadas de forma aislada, solo la relación entre las ideas puede llegar a formar el conocimiento. Dicho de otro modo, para aprender es necesario establecer asociaciones entre los diversos estímulos que son captados por el sujeto según principios diversos (semejanza, contigüidad espacial, causalidad, etc.). Precisamente el estudio de los principios de asociación constituye el núcleo central del conductismo.

Además de creer que el aprendizaje sobreviene por efecto de la contigüidad de

sensaciones, los asociacionistas supusieron que la mente del recién nacido era una especie de tabula rasa sobre la cual se inscribe la experiencia. Esta idea es la sostenida, como hemos mencionado, por la teoría conductista y se hace muy patente en toda la obra de Skinner, ya que este considera que el ambiente es la fuente más importante del moldeamiento individual. Toda modificación permanente de la conducta es posible por la existencia de contingencias adecuadas en el ambiente que hacen perdurar el aprendizaje.

Otro aspecto importante de la teoría conductista es la utilización exclusiva de procedimientos objetivos de obtención de datos. La obsesión por la objetividad y la cientificidad llevó a los psicólogos conductistas a aceptar únicamente aquellos datos que pudieran ser registrados por observadores independientes y que, por consiguiente, tuvieran un valor objetivable. Todas las experiencias y conductas que no cumplieran esta norma eran ignoradas.

El conductismo se desarrolló a principios del siglo XX a partir de la obra del psicólogo norteamericano John Watson. En aquel entonces, la tendencia dominante de la psicología era el estudio de los fenómenos psíquicos internos mediante métodos introspectivos. Es decir, mediante el autoanálisis del sujeto sobre sus propios procesos de pensamiento y, por ello, era un método muy subjetivo. Watson no negaba la existencia de fenómenos psíquicos internos pero insistía en que este tipo de experiencias no podía ser objeto de un estudio científico, ya que no eran conductas observables. Watson propuso hacer científico el estudio de la psicología empleando solo procedimientos objetivos tales como experimentos de laboratorio diseñados especialmente para analizar modificaciones conductuales. Para lograr desarrollar un enfoque científico, Watson consideró que todas las formas complejas de comportamiento pueden ser analizadas como cadenas de respuestas simples ante determinados estímulos que pueden ser observadas y medidas. La teoría del estímulo-respuesta supuso un gran incremento en la actividad investigadora sobre el aprendizaje en animales y seres humanos, sobre todo en el período que va desde la infancia a la adolescencia.

A partir de 1920, el conductismo fue el paradigma de la psicología académica, especialmente en Estados Unidos. Hacia mediados del siglo XX, el movimiento conductista estaba profundamente arraigado en la psicología clínica y escolar. En pedagogía, las aportaciones de Skinner fueron las más destacadas ya que este autor no se centró solo en el estudio del aprendizaje humano, sino que además derivó su teoría al ámbito educativo creando la enseñada programada y

fundamentando lo que posteriormente se ha denominado tecnología de la enseñanza o diseño instructivo, que tiene por objeto la planificación de los procesos de enseñanza que deben realizarse para alcanzar determinados aprendizajes. En un diseño instructivo se trata, en primer lugar, de saber los aprendizajes que queremos alcanzar y, a partir del establecimiento de dichos objetivos, es preciso establecer toda la secuencia instructiva. Desarrollo lógico y secuencia de los contenidos, actividades a realizar, métodos de motivación a seguir, refuerzo y mantenimiento del interés y evaluación de los aprendizajes. Actualmente, el diseño instructivo se ha centrado en el ámbito de las nuevas tecnologías y, por este motivo, la mayoría de las teorías sobre diseño instructivo buscan modelos de enseñanza-aprendizaje válidos para diseñar el software educativo actual y los cursos virtuales de formación.

Podemos situar la producción de programas informáticos para el sector educativo en los inicios de los años sesenta. En aquella época, en Norteamérica, a pesar de no existir los ordenadores personales, se comenzaron a desarrollar programas informáticos con finalidades educativas. Evidentemente, la producción de software ha cambiado notablemente debido a los espectaculares avances técnicos. Sin embargo, los problemas pedagógicos de fondo siguen presentes y las discusiones sobre las estrategias y métodos de enseñanza que debe adoptar un programa informático para la enseñanza sigue siendo materia de total actualidad.

3.2 La teoría del aprendizaje y la enseñanza de Skinner

Datos biográficos

Skinner nació en 1904 en Susquehanna, Pennsylvania, en el seno de una familia muy religiosa. Se licenció en filología inglesa y durante un tiempo pensó en dedicarse a la literatura, lo que explica su afición por la escritura y sus incursiones en el ámbito de la narrativa, de la que destaca su obra Walden Dos publicada en 1948 (Skinner, 1984).

Un año después de acabar sus estudios de filología, después de entrar en contacto con las obras de Pavlov y Watson, decidió estudiar psicología en la Universidad de Harvard. Allí presentó una tesis sobre los reflejos y se doctoró en 1931. Se inició en la docencia en la Universidad de Minnesota, donde continuó hasta 1945, cuando fue nombrado catedrático en Indiana. En 1948 retornó a Harvard, universidad en la que se jubiló. Murió en 1990.

En 1938 Skinner publicó, La conducta de los organismos: un análisis experimental (Skinner, 1974) sobre las leyes descriptivas empíricas del aprendizaje tal como se las observa en ratas y palomas. En 1948, en su novela Walden Dos, extendió esas leyes a la conducta de las personas y las sociedades. En 1953 publicó la obra Ciencia y conducta humana (Skinner, 1986) en la que presentó sus principios de una forma más académica y, de hecho, a partir de ese año no efectúo modificaciones substanciales a su teoría. La amplió en sus escritos sobre educación, Tecnología de la enseñanza (Skinner, 1970); su obra más filosófica fue Más allá de la libertad y la dignidad; y en 1974 resumió su obra respondiendo a sus críticos en Sobre el conductismo (Skinner, 1975).

Skinner completó el proceso de su obra estableciendo las leyes generales, para pasar de allí a la predicción de la conducta individual y, finalmente, terminar por formular una amplia gama de aplicaciones educativas.

Ideas generales sobre el aprendizaje

• El papel del sujeto que aprende

Una de las interpretaciones erróneas realizadas muy a menudo es pensar que Skinner considera al sujeto como un ser pasivo que simplemente reacciona a los estímulos externos. Según Skinner (1975, p. 5) «el sujeto no absorbe pasivamente el conocimiento del mundo, sino que debe jugar un papel activo». Skinner explica cómo las personas aprenden haciendo, experimentando y ensayando. Estos tres componentes deben trabajar juntos y deben ser estudiados para formular cualquier ejemplo de aprendizaje. Solamente cuando estos tres componentes son descritos podemos identificar qué ha sido aprendido, bajo qué condiciones puede tener lugar el aprendizaje, y las consecuencias que sustentan y mantienen la conducta aprendida. El énfasis está en la respuesta activa del sujeto.

La diferencia fundamental entre el concepto de actividad de Skinner y el mantenido por las teorías constructivistas estriba en que para los conductistas la actividad es siempre un resultado observable, una modificación de la respuesta. El sujeto debe estar comprometido para poder realizar un aprendizaje y el contenido de lo aprendido es una «copia» de los contenidos transmitidos. En este sentido, el método básico de enseñanza es la transmisión de los conocimientos. Este punto de vista contrasta con la visión constructivista según la cual el aprendizaje es un proceso activo de construcción. No es posible la transmisión ya que los aprendizajes son el resultado de la interacción constante entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento. Por tanto, una misma realidad puede ser construida e interpretada de diferentes formas. Esta visión tan contrastada del papel del sujeto que aprende ha llevado a debates constantes en pedagogía que siguen muy presentes en la actualidad, sobre todo en el ámbito del uso de las nuevas tecnologías donde parecen reproducirse buena parte de las controversias pedagógicas de los últimos veinticinco años del siglo XX (Reigeluth, 1999).

• La naturaleza del aprendizaje

El aprendizaje es definido con frecuencia como un cambio de conducta debido a la experiencia. Es una función construir asociaciones entre el momento que ocurre la conducta (estímulos) y la conducta misma (respuesta). Estas asociaciones son centrales en la experiencia que produce aprendizaje y difieren según sean contiguas o contingentes.

Las respuestas contiguas hacen referencia a la aparición próxima del estímulo y la respuesta en el espacio y el tiempo. Las respuestas contingentes se refieren a la dependencia entre el antecedente o evento conductual y su respuesta o consecuencia. Es decir, en el primer caso lo importante es la proximidad espaciotemporal, mientras que, en el segundo caso, lo importante es la relación entre el estímulo y la respuesta dada. Para observar si realmente ha habido un aprendizaje, la totalidad de la relación debe ser identificada. Todos los componentes de la contingencia deben ser observables y mesurables para asegurar la verificación científica del aprendizaje.

Según Skinner, las contingencias varían de persona a persona según las características genéticas y los estímulos y refuerzos recibidos a lo largo del tiempo. Por este motivo, este autor otorgó mucha importancia al aprendizaje individualizado y buena parte del éxito de su teoría de la enseñanza se debe precisamente al énfasis puesto en este tipo de aprendizaje. Esta orientación alcanzó un gran éxito en los años sesenta y setenta, especialmente en Norteamérica, ya que encajaba con el modelo ideológico y social del momento.

• Graduación del conocimiento y mantenimiento de los estímulos

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el foco de la actividad consiste en articular la graduación del conocimiento a transmitir con el mantenimiento individualizado de los estímulos. Sobre la base de este planteamiento, Skinner mantiene la idea de que los aprendizajes complejos están basados en aprendizajes simples. Por ello, una vez clarificados el tipo de aprendizaje o de conocimientos que queremos que alcancen los alumnos, se trata de secuenciarlos en un orden lógico y asegurar el paso de un aprendizaje simple a otro más complejo.

• La generalidad de los principios de aprendizaje

Uno de los aspectos más controvertidos de la teoría de Skinner es su creencia de que todos los animales (incluyendo a las personas) obedecen a las mismas leyes de la conducta. Los procesos que promueven o inhiben el aprendizaje son universales en todos los organismos. Por este motivo, los conductistas que habitualmente han analizado la conducta a través de experimentos de laboratorio con animales han realizado inferencias a los seres humanos que no siempre se han correspondido con la complejidad presente en buena parte de las conductas humanas. De todas formas, no hay que olvidar que para los conductistas todos los aspectos no observables —ideas, creencia, deseos— no son objeto de estudio.

Entre los principios generales más importantes del aprendizaje destacamos los siguientes, de los cuales no pretendemos explicar de forma detallada cada uno de sus procesos, simplemente nos fijaremos en aquellos aspectos de mayor relevancia en cuanto a su uso desde la pedagogía y la tecnología instructiva:

a. El condicionamiento operante.

Se refiere a una conducta que es emitida por los organismos espontáneamente. Cuando una consecuencia actúa de manera que aumenta la probabilidad de ocurrencia de una respuesta, se dice que obra como un reforzador y que el acto de manifestar esa consecuencia es un refuerzo. Según la teoría de Skinner, un reforzador es todo aquello que aumenta la probabilidad de recurrencia de una respuesta. Este tipo de condicionamiento se denomina operante o instrumental porque el organismo opera en su ambiente y las respuestas desempeñan una función instrumental en la determinación de una consecuencia. Skinner considera que es imposible observar, en la mayoría de los casos, que un supuesto estímulo haya tenido el carácter operante que se le atribuye. En consecuencia, se considera que la conducta operante es emitida espontáneamente por el organismo que sigue tal o cual conducta. Si bien Skinner no negó la posibilidad de que algunos factores hereditarios puedan influir sobre las respuestas de los organismos, estas son mínimas y la influencia del medio sobre el organismo es mucho más efectiva.

b. Los procesos de refuerzo.

Son aquellos en que una determinada clase de respuestas ven aumentadas sus probabilidades de futura ocurrencia debido a las consecuencias que sobre el contexto y sobre el propio sujeto tienen esas mismas respuestas. Los reforzadores son las consecuencias específicas que aumentan las probabilidades de que una determinada clase de respuesta se produzca de nuevo en el futuro en condiciones similares. No existen reforzadores por sí mismos, la noción de reforzador expresa una relación funcional entre la actividad de la persona y su entorno.

De este modo quedan definidos, a posteriori, y funcionalmente como reforzadores aquellas consecuencias que tienden a hacer más estables y probables determinados tipos de acciones.

El refuerzo negativo se trata de un proceso en el que también aumenta la probabilidad de aparición de una respuesta. Este proceso ocurre por la retirada de consecuencias. Si una respuesta tiene como efecto la desaparición de una consecuencia aversiva, su frecuencia aumenta. El principio de refuerzo no tiene nada que ver con las intenciones de premiar o castigar sino con la tendencia de reproducir acciones gratificantes y evitar aquellas que resulten dañinas.

El refuerzo puede ser de dos tipos: positivo, si es el efecto de la presentación de un premio o reforzador positivo y, negativo, si es el efecto de la eliminación de un castigo o refuerzo adverso.

Una de las principales aportaciones de los estudios de Skinner son los programas de refuerzo, que son pautas particulares de acuerdo a la manera como los reforzadores siguen a la respuesta.

El refuerzo puede presentarse de dos formas: refuerzo fijo, cuando el reforzador aparece después de cada respuesta y refuerzo variable, en el caso en que se dan reforzadores únicamente a determinadas respuestas. El criterio que se sigue para dar reforzadores puede ser de dos tipos:

• Reforzadores de intervalo variable: si los reforzadores se dan según un cierto intervalo de tiempo sin tener en cuenta el número de las respuestas.

• Reforzadores de razón fija: si los reforzadores se dan según una tasa de respuestas fija.

Estos dos tipos de programas pueden ser fijos o variables, de manera que su combinación ofrece cuatro tipos diferentes de programas:

1. Programas de razón fija. Se presenta el reforzador después de un número específico de respuestas.

2. Programas de razón variable. Se presenta el reforzador después de un número diferente de respuestas en cada ocasión.

3. Programas de intervalo fijo. Se presenta el reforzador después de dejar pasar un tiempo específico desde la última vez que se presentó el reforzador anterior.

4. Programa de intervalo variable. El reforzador puede presentarse casi inmediatamente al anterior, o bien, mucho tiempo después de este.

Es preciso aclarar que los programas de refuerzo no son igualmente eficaces. De este modo, los programas de razón dan tasas de respuestas más elevadas que los de intervalo, mientras que los programas variables tienen una tasa de respuestas y una resistencia más grande a la extinción que los programas fijos.

Los programas de refuerzo han sido ampliamente utilizados en la psicología conductista, especialmente en terapias de modificación de conducta, pero también en el ámbito educativo en programas de enseñanza y, en la actualidad, la mayoría de los videojuegos usan programas de refuerzo, ya que está comprobado la correlación existente entre determinados tipos de refuerzo y el mantenimiento de la atención e incluso de la generación de conductas adictivas.

c. El moldeamiento.

El refuerzo puede utilizarse para crear conductas nuevas a partir de conductas existentes, con ello se consigue el moldeamiento del comportamiento. Skinner consideraba que todo aprendizaje puede lograrse mediante el moldeamiento —

llamado también método de aproximaciones sucesivas—, con el cual se crean conductas nuevas a partir de la conducta existente, reforzando gradualmente solo aquellas respuestas que se parecen cada vez más a la conducta final deseada. Esta técnica se ha utilizado con fines terapéuticos, pero también en la educación para modificar hábitos de conducta, como, por ejemplo, las pautas de sueño de los bebés.

Las aportaciones educativas de la obra de Skinner

La influencia de la obra de Skinner en la teoría y en la práctica pedagógica ha sido muy importante por su alcance y extensión en todos los niveles educativos. Efectivamente, la influencia del conductismo fue clara en la enseñanza escolar mediante la adopción de métodos pedagógicos conductuales, la utilización de la enseñanza programada y el enfoque instructivo basado en objetivos de aprendizaje mensurables mediante pruebas estandarizadas. Pero, además, la influencia del conductismo también es patente en los programas de formación empresarial y, especialmente en Norteamérica, en los programas de formación militar.

La enseñanza programada

La aplicación más directa de la teoría de Skinner se concreta en los procesos de programación educativa que posteriormente se aplicarán en la denominada enseñanza programada y que servirán, como veremos más adelante, de base para el diseño de los primeros programas informáticos de enseñanza.

En un primer momento, Skinner y sus colaboradores de la Universidad de Harvard centraron su máximo interés en los procesos de refuerzo que se debían formar en las situaciones de enseñanza/aprendizaje, partiendo de una crítica a la enseñanza tradicional y aplicando los principios básicos del condicionamiento operante. La idea básica de Skinner y sus colaboradores es doble:

• El material a enseñar debe subdividirse en fragmentos que permitan aportar con más frecuencia feedback y, por tanto, refuerzo al estudiante.

• Mediante este procedimiento se da al alumno mayores oportunidades de responder con mayor frecuencia, de ser más activo.

Las bases para los procesos de programación educativa y la enseñanza programada se fundamentan en una serie de fases comunes: la formulación de objetivos terminales, la secuenciación de la materia, el análisis de las tareas y la evaluación del programa en función de los objetivos propuestos.

1. La formulación de objetivos terminales consiste en que antes de iniciar el proceso de enseñanza/aprendizaje debe definirse el objetivo global de la intervención educativa en términos lo más descriptivos posibles. Las metodologías de enseñanza conductistas enfatizan la especificación de conductas observables que deben ser ejecutadas por los alumnos. Los objetivos de la enseñanza deben ser observables ya que solo de esta forma pueden ser evaluados. En este sentido, es muy conocida la taxonomía que Bloom y sus colaboradores realizaron a principios de los años sesenta. Estos autores indicaron que los objetivos podían ser clasificados de acuerdo con el tipo de aprendizaje observable estableciendo la manera en que debían ser formulados (B. Bloom, 1979).

2. Secuenciación de la materia. Una vez determinadas las tareas y subtareas es posible tener una visión analítica del proceso de enseñanza y, de este modo, determinar la jerarquía que se deberá seguir. En este sentido, las teorías conductistas parten del supuesto de que el proceso de aprendizaje es jerárquico. Por ello, deben desmenuzarse los diferentes contenidos a aprender y la adquisición de los mismos se debe realizar paso a paso, asegurando la adquisición inmediatamente inferior.

3. El análisis de tareas consiste en identificar las tareas y subtareas necesarias para ejecutar con éxito una determinada acción. Permite descomponer una ejecución estableciendo aquellos aspectos que deben ser aprendidos por la

persona para llevar a cabo la tarea. Como más compleja es la tarea, más difícil resulta el análisis de tareas. Por este motivo, en la actualidad existen técnicas específicas que ayudan a realizar este proceso (Jonassen, 1999) para programar procesos instructivos complejos. No todos los métodos de análisis de tareas son conductistas, pero estos han sido los más conocidos y utilizados hasta el momento.

4. Por último, la tarea de evaluación debe realizarse en función de los objetivos terminales propuestos. En el caso de la enseñanza programada, la evaluación se va realizando de forma constante ya que se evalúan las respuestas del alumno después de cada tarea. Por este motivo, Skinner consideraba que este tipo de enseñanza era muy valiosa y eficaz. En sus primeros desarrollos, la enseñanza programada era completamente lineal. Es decir, todos los alumnos debían trabajar con el mismo material, aunque a ritmo diferente. Posteriormente se desarrollaron programas ramificados. La idea de la ramificación consiste en que no todos los alumnos siguen la misma secuencia, todo depende de los resultados de las respuestas. Si se hace un ejercicio y la respuesta es errónea, se señala el error cometido y se presenta un ejercicio de un nivel similar o ligeramente inferior al anterior. Por el contrario, si la respuesta es acertada, se avanza hacia un nivel superior. La enseñanza programada se aplicó en textos que tuvieron mucho éxito en materias muy diversas (matemáticas, inglés, geografía, ciencias, etc.) y en todos los niveles educativos.

La máquina de enseñar

En 1954, Skinner publicó un artículo titulado «La ciencia del aprendizaje y el arte de la enseñanza» en el cual señalaba las deficiencias de las técnicas educativas tradicionales e indicaba que la utilización de máquinas de enseñar podía ayudar a solucionar muchos de los problemas de la educación.

La máquina de enseñar diseñada por Skinner estaba formada por una pantalla y un carrete que servía para correr el rollo de papel que contenía una serie de preguntas que el alumno debía responder accionando una palanca de manera que, si la respuesta era correcta, se pasaba a la siguiente pregunta. En caso contrario el papel quedaba fijo.

El objetivo fundamental de la máquina de enseñar era —según Skinner— asegurar que el refuerzo fuera inmediato y obligar al alumno a emitir una respuesta que pudiera ser reforzada a continuación.

La idea de base de la máquina de enseñar era la misma que en la enseñanza programada, pero utilizando un instrumento que permitiera hacer el proceso de forma individualizada y más rápidamente que mediante la intervención del profesor. Como puede suponerse, la influencia de estas ideas ha sido decisiva en el desarrollo de la enseñanza asistida por ordenador.

La enseñanza individualizada

Como hemos mencionado anteriormente, Skinner considera que las contingencias varían de persona a persona según las características genéticas y los estímulos y refuerzos recibidos a lo largo del tiempo. Por este motivo, la enseñanza debe ser lo más individualizada posible. Cada alumno tiene su ritmo de aprendizaje y lo más importante es saber reforzar en cada caso las respuestas deseadas. En este sentido, la obra de Skinner encajó muy bien con la mayoría de los trabajos que se elaboraron en psicología del aprendizaje y en pedagogía durante los años sesenta y setenta, época en que precisamente se daba mucha importancia a la medición de las características individuales de los alumnos y a la adaptación de la enseñanza a los alumnos a través del trabajo individualizado.

Un ejemplo lo encontramos en los trabajos de F.S. Keller, compañero de Skinner en la Universidad de Harvard, quien en 1960 confeccionó lo que fue conocido como el Plan de Instrucción individualizada de Keller. Este estaba diseñado para la enseñanza universitaria. A partir de los objetivos y contenidos de las asignaturas, se realizaba una programación individualizada de los objetivos de aprendizaje, las lecturas que había que realizar, las actividades, los ejercicios y las fichas de evaluación. De esta forma, cada estudiante recibía un conjunto de fichas individualizadas con las tareas que tenía que realizar y de forma autónoma debía ir estudiando los diferentes contenidos. Los ejercicios tenían plantillas de evaluación, así que de forma inmediata el estudiante podía saber cómo estaba progresando en sus aprendizajes.

La utilización de fichas programadas no solo fue popular en la enseñanza universitaria, sino, sobre todo, en la enseñanza primaria. Baste recordar el uso de las fichas que durante los años setenta acompañaban los libros de texto escolares en España y que constituyen un buen ejemplo de individualización del proceso de enseñanza.

La utopía de Walden Dos

Para conocer los planteamientos educativos de Skinner no hay que ir solo a sus obras más técnicas, es preciso también tener en cuenta su aportación literaria más importante: Walden Dos.

Walden Dos es una novela y, si su autor no fuera Skinner, probablemente formaría parte de las obras sociológicas de ciencia-ficción y quizá no habría resultado tan controvertida, ya que, como otros muchos autores, Skinner propone un mundo ideal a partir de una fuerte crítica al funcionamiento de la sociedad occidental. Sin embargo, la controversia ha acompañado siempre a esta obra porque representa la utopía social de Skinner en la que se plasman todas sus ideas y creencias sobre el funcionamiento de la conducta humana, con la propuesta de una forma de sociedad que ha superado la ideología política y económica, cuyas normas y leyes de regulación están basadas en la psicología. La comunidad de Walden Dos plantea problemas educativos y sociales de gran relevancia: el problema de la familia, la democracia, la libertad personal, etc. Pero las soluciones «científicas» que propone Skinner suelen ser excesivamente mecanicistas y este es el origen habitual de las críticas.

3.3 La influencia del conductismo en la tecnología educativa

El diseño instructivo

Skinner mantuvo a lo largo de toda su obra la importancia del carácter científico de la psicología y la necesidad de utilizar métodos experimentales para controlar las investigaciones, tanto en el terreno del aprendizaje como de la enseñanza. Desde este punto de vista, fue uno de los impulsores de la tecnología de la enseñanza denominada también (especialmente en los países anglosajones) diseño instructivo.

El diseño instructivo es una disciplina de carácter prescriptivo, ya que tiene como objetivo ofrecer una guía explícita de cómo, en una situación de enseñanza aprendizaje, conseguir que los alumnos aprendan los contenidos propuestos. En la actualidad, las teorías sobre el diseño instructivo son muchas y muy variadas pero, en todos los casos, tienen como referente un modelo sobre el aprendizaje. En este sentido, los diseños instructivos conductistas han seguido con bastante fidelidad las aportaciones de Skinner sobre el aprendizaje.

Una de las teorías del diseño instructivo más conocida se debe a la obra de Robert Gagné quien inicialmente siguió los principios conductistas, aunque a partir de los años ochenta introdujo algunas modificaciones en sus planteamientos incorporando principios de las teorías cognitivas sobre el aprendizaje.

Gagné tiene como objetivo proporcionar un marco teórico que sirva de guía a los profesionales de la educación en el momento de planificar la instrucción. Los fundamentos de la teoría de Gagné se hallan en los elementos básicos que, para él, constituyen el aprendizaje: para lograr ciertos resultados de aprendizaje es preciso conocer las condiciones internas que van a intervenir en el proceso y las condiciones externas que van a favorecer un aprendizaje óptimo. Partiendo de este punto de vista, aprendizaje e instrucción, se convierten en dos vertientes de un mismo proceso y deben estudiarse conjuntamente.

Del conductismo, y en especial de Skinner, mantiene a lo largo de los años su creencia en la importancia de los refuerzos y el análisis de tareas. Las teorías del procesamiento de la información ofrecen a Gagné el esquema explicativo básico para su estudio sobre las condiciones internas del aprendizaje.

Según Gagné, el primer paso para el diseño instructivo debe ser un análisis de las distintas actividades necesarias para conseguir un determinado tipo de resultado, es decir, un análisis de la tarea. En el momento de la planificación, lo primero que hay que hacer es identificar el tipo de resultado que se espera de la tarea que va a llevar a cabo el sujeto. Solo así podremos descubrir qué condiciones internas son precisas y qué condiciones externas son convenientes. En algunos casos, las condiciones externas apropiadas son comunes a cualquier tipo de resultado. Sea cual sea el resultado de aprendizaje que perseguimos, las técnicas de motivación o activación de la atención de los alumnos serán parecidas. No obstante, debemos tener en cuenta que algunas de las condiciones que apoyan el proceso de aprendizaje son específicas para cada tipo de capacidad. Por ejemplo, para conseguir el aprendizaje de una habilidad intelectual puede ser conveniente la enunciación o aplicación de una regla, mientras que para el refuerzo de actitudes, puede aconsejarse la observación de modelos.

Una vez determinado el resultado que deseamos alcanzar, debemos, mediante un análisis del aprendizaje, identificar los componentes procesuales de la tarea. Esto significa descubrir los requisitos previos o, dicho de distinta manera, los resultados que el individuo ya posee fruto de aprendizajes anteriores. Este análisis nos permitirá establecer una secuenciación de la tarea que estamos planificando, de manera que el aprendizaje previo sirva de apoyo al nuevo al mismo tiempo que se incorpora a él.

Esta forma de secuenciación, más o menos dificultosa según la tarea que pretendamos diseñar, no puede eludirse. Deben establecerse todas las subtareas necesarias para llevar a cabo el proceso de aprendizaje con éxito.

Una de las diferencias más substanciales entre Gagné y Skinner estriba en el tipo de refuerzo y motivación utilizado. De este modo, mientras que el refuerzo recibido por un programa conductista es externo, con relación a la meta que el diseñador ha especificado, Gagné considera el refuerzo como motivación intrínseca. Por ello, el feedback suele ser informativo (no sancionador) con el objeto de orientar sobre las futuras respuestas.

El modelo de diseño de Gagné conocido como los nueve eventos de la instrucción es muy importante, ya que ha sido muy utilizado, sobre todo, en el diseño de software educativo. De hecho, el propio Gagné durante los años ochenta participó en el diseño de algunos programas informáticos aplicando los principios de su teoría.

A grandes rasgos, la teoría de los eventos de la instrucción de Gagné afirma que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje deben seguirse nueve fases cuyo orden y secuencialidad son invariables:

1. Informar al alumno del objetivo a conseguir (estimular la motivación).

2. Dirigir la atención.

3. Estimular el recuerdo.

4. Presentar el estímulo.

5. Guiar el aprendizaje.

6. Producir la actuación.

7. Valorar la actuación.

8. Proporcionar realimentación.

9. Promover la retención y fomentar la transferencia.

El profesor deja de provocar estos eventos en el alumno cuando es él mismo quien los aporta.

En la actualidad, los cambios que van sufriendo la mayoría de las teorías y modelos de diseño instructivo tienen mucho que ver con el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza. El uso de programas educativos específicos así como la confección de programas virtuales de enseñanza está provocando una revisión continua y constante de este ámbito. Por ello, el diseño de los

materiales, siguiendo planteamientos conductistas en un sentido estricto, es cada vez menor, ya que la propia tecnología permite el desarrollo de sistemas más sofisticados y complejos que los puramente instructivos, elaborados a partir de las teorías conductistas. Sin embargo, como veremos en el próximo apartado, la teoría y la práctica difiere considerablemente en este terreno, ya que existen múltiples ejemplos de programas educativos actuales que constituyen un claro ejemplo de la aplicación de los modelos conductistas en la enseñanza. Quizás el terreno más claro es el que hace referencia a los materiales producidos para la enseñanza de idiomas y muchos programas instructivos diseñados para el aprendizaje de contenidos escolares. En su mayoría son programas que plantean el aprendizaje a través de módulos o unidades secuenciadas en función de los niveles de dificultad y que proponen al usuario una serie de ejercicios. Según el éxito de las respuestas, el programa controla el avance del estudiante dentro del programa.

De la enseñanza asistida por ordenador a la enseñanza virtual

El primer programa de enseñanza asistida por ordenador (EAO), dedicado a la enseñanza de la aritmética binaria, fue escrito en 1958 por dos empleados de la compañía IBM que utilizaron un ordenador como controlador y terminales conectados a este que eran utilizados por los estudiantes. A partir de esta primera experiencia, en EE. UU. se desarrollaron grupos financiados por el Gobierno americano dedicados al desarrollo de programas de EAO. Estos primeros programas fueron simples traducciones en pantalla de muchos de los textos de enseñanza programada confeccionados hasta el momento. Y, de hecho, no fue hasta principios de los años ochenta cuando se produjo un importante desarrollo de programas informáticos para la enseñanza que, posteriormente, a partir de la tecnología multimedia se ha visto fuertemente incrementado.

Los primeros programas de EAO estaban basados en la enseñanza programada, eran textuales y tenían una secuencia lineal. No obstante, enseguida se apreció la pobreza de este tipo de diseño y, por ello, al poco tiempo la mayoría de los programas se diseñaron utilizando un diseño ramificado.

La utilización del ordenador en la enseñanza se presentó dentro de un modelo

pedagógico totalmente acorde al que se estaba llevando a cabo en la mayoría de las escuelas, enfatizando el modelo de aprendizaje individualizado. Por este motivo, el uso de la informática en la enseñanza generó cierto rechazo inicial en muchos sectores educativos, ya que era percibido como un modelo mecanicista y continuista de la enseñanza conductista. La imagen de un aula en que los pupitres son substituidos por los ordenadores estuvo muy presente durante mucho tiempo y, por ello, aparecieron reacciones muy contrarias y propuestas alternativas para una utilización más en línea con planteamientos pedagógicos activos. En esta línea, las aportaciones de Seymour Papert con el desarrollo del lenguaje LOGO fueron las más contundentes.

En 1980, Papert público una obra traducida al castellano como Desafio a la mente (Papert, 1982) que provoca importantes controversias sobre cómo deben ser utilizados los ordenadores en la enseñanza. Este autor consideraba que el uso de la EAO era totalmente inadecuado, ya que la tecnología solo se estaba utilizando para reproducir lo mismo que se estaba haciendo mediante el uso de los libros de texto y las clases tradicionales. La propuesta de Papert se inscribe en la línea constructivista y, por este motivo, considera que el ordenador no debe transmitir conocimientos, sino convertirse en una herramienta facilitadora de la experimentación y la construcción del conocimiento. Las ideas de Papert han sido siempre bastante radicales, no solo por proponer una modelo de uso de la tecnología en una línea más acorde con la pedagogía activa, sino por considerar la incompatibilidad del uso de ambas posturas. De alguna forma, exige una especie de militancia, de manera que quien toma la vía constructivista no debería utilizar ningún programa instructivo.

En la práctica, los planteamientos han sido siempre mucho más eclécticos. De hecho, se ha dado la paradoja de que, desde el punto de vista teórico, los programas de EAO han sido bastante criticados por la simpleza y reproducción de prácticas instructivas poco innovadoras, pero, en las investigaciones sobre uso real de los programas por parte del profesorado (Gros, 2000), se ha comprobado cómo precisamente este tipo de programas ha tenido gran aceptación entre el profesorado, ya que permite liberarse de tareas de tipo repetitivo.

Aunque los programas de EAO basados en la enseñanza programada recibieron muchas críticas y son pocos los autores que actualmente admitirían que utilizan este tipo de principios, también hay que tener presente que la tecnología del momento no permitía realizar programas demasiado complejos. A pesar de todo, y contrariamente a lo que puede parecer, muchos programas actuales (juegos,

programas multimedia de enseñanza, etc.) utilizan principios del diseño instructivo conductista. Los principios fundamentalmente utilizados son los siguientes:

• Descomposición de las informaciones en unidades.

• Diseño de actividades que requieran una respuesta del usuario.

• Planificación del refuerzo.

Los programas que habitualmente aplican estos principios son los programas de práctica y ejercitación y los programas tutoriales. Es decir, los programas cuyo objetivo fundamental es transmitir un contenido específico (tutorial) o bien los programas que sirven para entrenarse en una tarea a través de ejercicios (práctica y ejercitación).

La planificación del diseño de este tipo de programas suele realizarse a partir del análisis de las tareas que deben llevarse a cabo para el dominio de la actividad. El análisis de la tarea permite efectuar una jerarquización de los contenidos y las unidades de información que el usuario debe recibir en cada momento. En un programa dirigido a niños pequeños para que aprendan a sumar, primero se presentarán unidades en las que el niño tendrá que contar. Una vez que está asegurada la capacidad del niño para contar los objetos que se le presentan en la pantalla se pasará al concepto de suma. Lo más lógico es que el niño comience por adiciones fáciles de un solo dígito, posteriormente pasará a dos, etc. El paso de un nivel a otro está controlado por el propio programa. Por ello, el diseñador debe establecer el número de respuestas correctas que deben realizarse dentro de un determinado nivel para permitir el paso al nivel superior.

Además del análisis de las tareas y su gradación, un aspecto fundamental del planteamiento conductista es que los objetivos de aprendizaje deben ser observables. Por ello, es preciso diseñar tareas, ejercicios, problemas, preguntas, etc., de manera que el usuario del programa tenga que elaborar una respuesta. Las respuestas deben reforzarse y, por este motivo, es necesario planificar el refuerzo.

La planificación del refuerzo es uno de los aspectos más importantes y difíciles del diseño del software educativo. Actualmente son muchos los estudios que se están realizando sobre este aspecto, ya que parecen existir diferencias individuales importantes, de manera que es difícil determinar a priori los diferentes tipos de refuerzo. En términos generales, y para no entrar en este tipo de consideraciones, existen dos tipos diferentes de refuerzos: los que corresponden al conocimiento de los resultados de la respuesta del usuario y los refuerzos para mantener la atención y la motivación mientras se está trabajando con el programa. En el primer caso, el refuerzo suele presentarse después de que el usuario ha realizado la tarea requerida por el Programa (resolución de un ejercicio, respuesta a una cuestión, etc.). Se trata pues de un refuerzo de razón fija que se da siempre que se ha acertado la respuesta para ayudar a reforzar el prendizaje. Cuando la respuesta no es correcta también debe presentarse un mensaje que informe al usuario de su error.

Existe también la posibilidad de emitir respuestas reforzantes variables. Es decir, en vez de presentar un mensaje cada vez que se contesta correctamente, es posible determinar que el mensaje aparezca determinado por unas variables al azar en función de las respuestas (razón variable) o bien en función del tiempo (intervalo variable).

Las investigaciones sobre el comportamiento han demostrado cómo los refuerzos de razón variable y de intervalo variable mantienen una fuerte motivación. Por este motivo, este tipo de refuerzos es utilizado para mantener la atención, o incluso pueden utilizarse para crear una cierta adicción al programa. Este es el caso de muchos juegos de ordenador que utilizan programas de refuerzo de razón o intervalo variable introduciendo puntos extras, personajes no esperados, etc., manteniendo así la atención del jugador durante más tiempo.

En el planteamiento conductista, el refuerzo siempre se presenta como algo externo al sujeto y determinado por el diseñador con objeto de alcanzar los objetivos de enseñanza propuestos por el programa.

En la actualidad, las posibilidades del uso de la tecnología en la enseñanza son muy amplias y precisamente por ello conviven modelos y diseños instructivos muy variados. Algunos autores diferencian dos tipos de tecnologías: tecnologías llenas y tecnologías vacías. Las primeras contienen información para ser transmitida a los alumnos y están dirigidas a enseñar contenidos. Es el caso, tal y como hemos visto, de la enseñanza asistida por ordenador. Las segundas son

aquellas que pueden aceptar cualquier tipo de contenido y que están diseñadas para permitir a los estudiantes explorar y construir significados por sí mismos, son tecnologías vacías ya que no predeterminan unos contenidos y secuencias instructivas previas. De hecho, la mayoría de los autores constructivistas trabajan en el diseño de este tipo de entornos de aprendizaje.

Este último tipo de tecnologías funciona no como sistemas de instrucción, sino como herramientas que los alumnos utilizan para desarrollar habilidades cognitivas. De este modo, junto a los programas de línea conductista encontramos programas de carácter más abierto en los que el usuario es quien controla su propio avance y graduación del aprendizaje, programas para trabajar conjuntamente con otros usuarios de forma sincrónica y asincrónica, programas hipertextuales que permiten realizar enlaces múltiples y variados según el deseo de cada usuario, simulaciones simples que desarrollan sobre todo aspectos visomotrices, simulaciones complejas de sociedades, organismos, etc.

En definitiva, todo un amplio mundo en el que la convivencia de diferentes modelos de aprendizaje se hace necesaria porque es difícil estandarizar programas y formas de acceso a la información. No todas las teorías son igualmente válidas, dependen fundamentalmente del tipo de contenidos y aprendizajes que se pretendan lograr. Y es, en este sentido, donde las teorías conductistas, a pesar de sus limitaciones, encuentran un lugar especialmente recomendable en los programas de adquisición de destrezas, la automatización de aprendizajes y, en general, en aprendizajes memorísticos o conceptuales con contenidos claros y poco interpretables.

3.4 ¿Tiene sentido el conductismo en la enseñanza del siglo XXI?

El desarrollo de la tecnología ofrece en la actualidad múltiples escenarios de formación y este hecho está generando nuevas investigaciones sobre los procesos de aprendizaje basados en modelos no presenciales, colaboraciones virtuales, etc. La creación de estos escenarios está poniendo de relieve las carencias existentes en el ámbito pedagógico de aspectos relacionados con la atención, la motivación, la transferencia de los aprendizajes, la memoria, etc. En definitiva, existen muchos problemas de aprendizaje que se hacen más evidentes cuando no hay una presencia directa del profesor y que requieren ser estudiados bajo nuevos parámetros de investigación. En este sentido, está siendo necesaria una revisión y una adaptación de buena parte de los principios de aprendizaje utilizados por Skinner cuya plasmación en un entorno virtual de aprendizaje resulta mucho más compleja.

La vigencia de la obra de Skinner no estriba tanto en sus respuestas como en sus preguntas, ya que la mayoría de ellas siguen sin responderse. Parece existir en la actualidad un cierto consenso sobre cómo se produce el aprendizaje y las condiciones necesarias para aprender, pero los procesos en el terreno educativo utilizando los medios que proporciona la tecnología todavía son bastante deficitarios. Buena parte de los programas multimedia siguen teniendo al libro como referente, al igual que los cursos a distancia que buscan simular la «presencialidad» de profesores y alumnos. Sin embargo, la simulación de los materiales y contextos de enseñanza tradicionales no parece ser la vía más adecuada y, por este motivo, es necesario encontrar nuevas fórmulas y enfoques de enseñanza.

En definitiva, las aportaciones del neoconductismo al igual que otras líneas psicológicas del aprendizaje (cognitivismo, constructivismo, etc.) pueden proporcionarnos vías necesarias para la innovación y la construcción de sistemas de enseñanza-aprendizaje virtual.

4. CÉLESTIN FREINET Y LA COOPERACIÓN EDUCATIVA

4.1 Freinet, un maestro en la escuela nueva

Hablar y escribir sobre C. Freinet es hacerlo sobre la escuela. En el sentido más estricto, una escuela que parte del niño, con todas sus potencialidades y con su evolución natural y que intenta educarlo para la vida. Es hablar, sobre todo, de aquello que pasa dentro de una institución educativa, con unas aulas, unos maestros y unos niños que hacen cosas para intentar entender el mundo que les rodea. Y no es tanto hablar de grandes teorías o grandes aportaciones que marquen un hito en los tratados de pedagogía. Para demostrar esto, basta afirmar que Freinet ha sido un autor hasta hace poco tiempo muy ignorado en los tratados y en las clases universitarias o de formación de maestros de muchos países, donde se suponía que residían los cimientos teóricos de la educación.

Esa ocultación imposible de la gran aportación de Freinet a la pedagogía estaba condicionada por su aportación ideológica de crear una escuela para el pueblo; A. Vásquez y F. Oury (1968, p.167) la considerarán «irritante para el teórico». Los esfuerzos de esos sectores han sido, históricamente, en vano, ya que su pedagogía se ha extendido por todo el mundo como una de las principales aportaciones a la educación del último siglo. Si a este propósito le unimos su afiliación ideológica y militancia comunista, su idea de que la renovación de la escuela no se realiza desde arriba, sino que debe provenir de los maestros en su quehacer diario, todo ello le anatematizó para muchos transmisores pedagógicos, aunque también lo ensalzó y revitalizó en otros que buscaban nuevas alternativas para cambiar la escuela. La historia ha dado la razón a los segundos y hoy día Freinet forma parte indiscutible de la historia de la educación como uno de los maestros-pedagogos, de los pocos maestros de escuela, que han generado un cambio en la educación del siglo XX, y muchas de sus aportaciones continuarán vigentes en el presente siglo XXI.

Pero no quisiera confundir al lector indicando que Freinet no poseía un cuerpo teórico, que la práctica Freinet (o el movimiento de la Escuela Moderna) no posee una sedimentación teórica, puesto que sí la tiene, similar a los principios de la Escuela Nueva. Y en realidad va mucho más allá en diversos aspectos, ya que tanto él como su movimiento (pasado o actual) se han caracterizado por defender y trabajar más sobre y para la práctica educativa. El mismo Freinet renunciaba a que «su pedagogía» fuera tratada de método, como un cuerpo de

conocimientos fijo, estanco, rígido, exacto, sino que defendió hasta su muerte que su movimiento realizaba técnicas educativas. Podríamos decir que Freinet estimuló una práctica teórica en la enseñanza de la escuela primaria. Desde la práctica se legitima o cuestiona el conocimiento más válido para esa misma práctica. Una práctica que busca el conocimiento teórico que la legitime como válida. Esta inversión del proceso le costó muchos disgustos, pero, si volvemos la mirada hacia atrás, no podemos evitar reconocer su trabajo y su gran aportación a la educación actual y a la del futuro.

4.2 Antecedentes e influencias en la pedagogía Freinet

Freinet es un pedagogo producto de su época, concretamente de la mitad del siglo XX. Asume, como la mayoría de pedagogos de la Escuela Nueva, una visión optimista y vitalista de la educación y de la vida. En el caso de Freinet estas características destacarán sobremanera, como bien refleja un discurso pedagógico lleno de bucolismo, aspectos naturistas y una condena a la vida urbana, que consideraba poco saludable para la educación de la infancia, dentro de la polémica entre educación y sociedad que impregna toda su pedagogía.

La aportación de Freinet es posterior a las propuestas de otros destacados autores de la llamada Escuela Nueva o Activa (Decroly, Montessori, etc.). Debido a ello, Freinet tuvo acceso a las obras de esos autores, de los cuales destacan dos por su influencia: A. Ferrière y O. Decroly. El primero lo orientó en sus principios pedagógicos, que le impactaron y fueron la base de su pedagogía; y el segundo influyó sobre la metodología de la enseñanza. Así, Freinet reconoció que la obra La escuela activa de Ferrière lo hizo aficionarse al oficio de enseñar. Respecto de Decroly, podemos decir que Freinet fue uno de sus mejores discípulos, ya que no solo utilizó su concepto de centros de interés y los principios de la globalización y la libertad infantil desarrollados por él, sino que fue más allá de la propuesta decrolyniana haciendo énfasis en la necesaria espontaneidad de los centros de interés y la posibilidad de utilizarlos para el aprendizaje de la lectura y la escritura con los niños más pequeños.

Pero cuando Freinet es consciente de que la escuela no responde a sus concepciones sobre lo que es educar a la infancia se convierte en un ávido lector de todos los autores que en aquel momento realizaban una crítica a la escuela denominada tradicional y abogaban por una nueva escuela: activa, nueva, progresista, del trabajo, etc. Freinet leerá las experiencias del Plan Dalton, de la metodología de proyectos de Kilpatrick y a todos los autores de la Escuela Nueva.

En su viaje a Rusia descubrirá la pedagogía de A.S. Makarenko y asumirá de este pedagogo ruso la noción de trabajo que le acompañará a lo largo de su trayectoria pedagógica. Su militancia en el partido comunista francés también será un elemento importante en su vida y en su pedagogía; aunque experimentó

la amargura de ser expulsado en una época de confusiones y depuraciones políticas.

A lo largo de su vida, Freinet continuó leyendo y aportando nuevas ideas y técnicas adecuadas al momento (técnicas audiovisuales, por ejemplo). Su espíritu inquieto le llevó a dar a su movimiento un carácter de permanente actualidad y de análisis constante de la realidad educativa adecuando las técnicas a los nuevos cambios sociales y educativos. Aunque su exceso de protagonismo (conjuntamente con Élise Freinet) le llevó a no tener en cuenta, en algún momento de su trayectoria pedagógica (a finales de los turbulentos años sesenta), algunas aportaciones dentro de su propio movimiento, así como a obviar ciertas propuestas de cambio y de introducción de ideas nuevas.

4.3 Célestin Freinet y la escuela moderna

Un maestro del pueblo y para el pueblo

Célestin Freinet nació en Gars, pequeño pueblo de los Alpes franceses, un 15 de octubre de 1896. Su familia era campesina y no disfrutaba de excesivas comodidades. Como todo hijo de campesino, Freinet, desde muy pequeño, combinaba sus trabajos escolares con su colaboración en las tareas del campo. Quizás ello le marcó posteriormente su vida y su propuesta pedagógica.

Ya adolescente, en 1913 ingresa en la Escuela Normal de Magisterio de Nice. Y justo al acabar y titularse maestro elemental, es incorporado a filas en la Primera Guerra Mundial (1915). En ella (1916) es herido de gravedad en un pulmón en la batalla de Verdún (le reportó cuatro años de hospital y reposo, y la posibilidad de ser inválido de guerra). Esta herida de guerra lo condicionaría físicamente y, posteriormente, mermaría su actividad pedagógica, ya que lo obligaría a buscar alternativas a su poca intensidad de voz.

El 1 de enero de 1920 se incorporó como maestro adjunto a la escuela de Barsur-Loup, pequeño pueblo de los Alpes Marítimos franceses. Allí empezó a vivir una experiencia educativa decepcionante y deplorable en una escuela tradicional que no le causó satisfacción, donde los alumnos se aburrían a causa de la rutina escolar. Con relación a esa época escribiría más tarde:

El sistema de autoridad en educación es hoy radicalmente condenado por todos los educadores dignos de ese nombre. No estoy muy lejos de pensar que más valdría quizá —socialmente— ninguna escuela, que una escuela que deforma los espíritus para hacer esclavos, que enseña dogmáticamente para impedir pensar, que reprime y desvía y aniquila a veces toda la actividad personal. Somos, resuelta y definitivamente, contrarios a toda adquisición impuesta por la voluntad del adulto, de los programas o de los inspectores; contra toda enseñanza que se superpone a los individuos sin razón interior, funcional.

Las secuelas de la herida de la guerra y el descontento de su preparación profesional le trajeron un deseo de cambiar esa escuela, así como lo llevaron a leer (para preparar su examen de inspector de primaria) desordenadamente textos pedagógicos de Rousseau, Pestalozzi, Ferrière, Decroly, Montessori, Claparède, Bovet, etc., y también los de Rabelais, la pedagogía libertaria de Hamburgo, Marx y Lenin. Pero le cuesta ver su aportación práctica. Todo ello generará su futuro pensamiento pedagógico y su nueva práctica escolar, intentando acercar la actividad escolar a la vida de los niños. Empezará, entonces, a practicar (hoy día diríamos investigar en el aula) nuevas técnicas didácticas.

En octubre de 1922, al graduarse en letras, es nombrado inspector y profesor de letras de la Escuela Superior de Bringoles. No le satisface el trabajo y vuelve a su antigua escuela elemental. Es una época de lecturas y de asistencia a congresos, jornadas sobre la educación activa (sobre todo el II Congreso de la Liga Internacional para la nueva educación celebrado en 1923 en Montreux donde escucha a Ferrière, Claparède y Bovet). Más tarde, en 1925, se desplazará a Rusia; allí conoce de cerca la pedagogía de los complejos de interés, que adaptará posteriormente alejándose formalmente del término centros de interés de Decroly. Freinet llega a la conclusión de que la aplicación de una nueva educación solo es posible si en la escuela hay posibilidad de contar con un material didáctico que promueva la actividad del alumnado. Ello le orientará definitivamente hacia la búsqueda de ese material y cómo promover con él una nueva educación en las escuelas rurales, que, en general, tienen condiciones muy precarias.

En 1926 ocurren dos hechos que van a marcar el resto de la vida de Freinet. Uno es la creación del primer grupo de maestros impresores para adquirir y extender la técnica de la imprenta en la escuela. Ese primer grupo constituye el núcleo de la futura Cooperativa de Enseñanza Laica (CEL), aún existente (fundada el 27 de octubre de 1927 con treinta socios). El otro acontecimiento es su casamiento con Élise, una maestra que fue su mejor valedora y colaboradora durante su vida y más allá de su muerte.

A partir de 1926 empieza a publicar revistas educativas y a aparecer en multitud de publicaciones y revistas, todo lo que hoy día conocemos como técnicas Freinet: el texto y el dibujo libre, el fichero escolar, los ficheros autocorrectivos, la correspondencia interescolar, el cálculo vivo, los libros de vida, la biblioteca

del trabajo, los complejos de interés, etc. Participa en la creación de cooperativas de campesinos, organiza congresos, viaja, milita activamente en el Partido Comunista Francés y en el Frente Popular. Y al ser destituido de la escuela rural donde trabajaba (nombrado en 1928 y destituido por problemas políticos en 1933), funda la escuela de Vence (1935), escuela privada que asumirá como paradoja argumentando que es la única solución para llevar a cabo una escuela «para los hijos pobres del pueblo». Es la etapa de eclosión de la CEL (que llegará en esa época a mil socios) y de su personalidad por todo el mundo (en esta etapa es cuando llega a España su metodología mediante la Cooperativa Española de la Imprenta en la Escuela). Edita su primer libro La imprenta en la escuela, traducido al castellano por terminio Almendros en 1936.

En los inicios de la Segunda Guerra Mundial, en 1939, es disuelta la CEL y Freinet es detenido e internado en el campo de concentración de Saint Maximin y en el de Saint Sulpice-du-Tarn (en esa época escribe sus principales ideas teóricas sobre la educación). Liberado en 1941, formará parte de la resistencia francesa de Béassac y la dirigirá hasta el final de la Guerra. Su internamiento le permite leer nuevas obras y, también, escribir los pocos ensayos teóricos que poseemos. Élise Freinet (1975) dirá:

En los campos de concentración de Vichy, a pesar de tantas limitaciones impuestas a hombres de espíritu libre, Freinet halló tiempo y ocasión de repensar profundamente su obra pedagógica.

Allí escribió La educación del trabajo y Ensayo de psicología sensible. Desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta su muerte, acaecida el 8 de octubre de 1966 en Vence, su vida sufrirá diferentes acaeceres políticos (se le acusa de colaborador de Pétain y es expulsado del partido comunista) y pedagógicos (vuelve a fundar la escuela de Vence en 1947 y reorganiza el movimiento), pero lo importante es que las técnicas Freinet se irán extendiendo por todo el mundo en forma de cooperativas de maestros con una visión democrática y de vanguardia de una nueva educación. A su muerte, Freinet deja un movimiento pedagógico extendido por todo el mundo y un legado imprescindible en la escuela actual.

Las ideas de Célestin Freinet. De la Escuela Activa a la Escuela Moderna y Cooperativa

Freinet, a lo largo de su ingente y prolífica obra, nos va mostrando sus ideas sobre la educación y la escuela. Su pensamiento es similar al de sus coetáneos, sobre todo por la influencia de Ferrière sobre la naciente alternativa: la Escuela Activa. Aunque a lo largo de su vida, de modo constante, querrá diferenciarse de esta, de ahí que llame a su movimiento Escuela Moderna. Una diferencia que él establece es que su movimiento está incardinado en la sociedad actual, en la que vive el alumnado, y no se trata únicamente de una teorización pedagógica sobre las innovaciones escolares. Cierto que aun partiendo de los principios de la Escuela Nueva, las ideas de Freinet reúnen una amalgama de tendencias (ideas roussonianas, Escuela Activa del Instituto J.J. Rousseau de Ginebra, pedagogía soviética, pedagogía libertaria, como ávido lector de todo lo que caía en sus manos en forma de texto pedagógico novedoso) y, por supuesto, también de la experiencia vivida como niño campesino y maestro de escuela rural (que marcará su estilo literario-pedagógico lleno de metáforas bucólicas). Todo ello hace que su pedagogía, su gran aportación didáctica, sean elaboraciones prácticas, con pequeñas disquisiciones teóricas que se acercan al pensamiento práctico de los enseñantes, a su labor diaria en las aulas. De ahí que la teoría elaborada por Freinet no sea lo más potente de su aportación pedagógica, aunque una lectura atenta nos permite detectar interesantes aportaciones premonitorias y avanzadas, elaborando una teoría-práctica didáctica que, posteriormente, se desarrollará como algo usual en la pedagogía de finales del siglo XX. Aun así, aunque podamos decir que existe una teoría didáctica en la pedagogía Freinet, la gran aportación de Freinet está en su propuesta de cambio de la metodología de las escuelas y de las aulas, y del compromiso del enseñante en el contexto social. Sus principios más destacados se describen a continuación.

• El niño es de la misma naturaleza que el adulto

Freinet argumenta que la diferencia entre adulto y niño es de grado, no de naturaleza. La consecuencia de ello es que el adulto debe, de modo empático,

ponerse en lugar del niño antes de juzgarlo o sancionarlo.

• Ser mayor que el alumnado no significa necesariamente estar por encima de ellos

Este principio llevará a Freinet a suprimir la tarima de las clases ya que hay que estar al nivel de los niños y no es necesario subirse encima de ella para asegurarse una superioridad. No se puede educar más que en la dignidad y en el respeto mutuo entre niños y maestros.

• El comportamiento del niño depende de su estado fisiológico, orgánico y constitucional

Antes de juzgar a un niño, el maestro debe comprobar si su comportamiento no es tanto un producto de su malicia, sino de causas de salud, de equilibrio, de dificultades del medio, etc. Ello mejorará el clima de las clases y el maestro se convertirá en un ser con más razón y con más humanidad. La preocupación por la educación de la salud del niño será un tema recurrente en la metodología Freinet.

• A nadie le gusta que le manden de modo autoritario. A nadie le gusta ponerse en fila.

A nadie le gusta hacer un trabajo obligatoriamente. A nadie le gusta actuar mecánicamente, doblegarse a pensamientos en los cuales no participa. Al niño no le gusta escuchar una lección «ex cátedra». Toda orden dictada de modo autoritario es un error. El maestro ha de buscar una pedagogía que ayude al alumno a escoger. Hay que darle la palabra al niño, dejándole, individualmente y cooperativamente, un máximo de iniciativa en el marco de la comunidad. La pedagogía, si es autoritaria, no es pedagogía; pero ello no implica que el orden y la disciplina no sean necesarias en las clases, solo que deben ser asumidas por todos, no impuestas. La pedagogía ha de empezar por la experiencia del niño y la información. El maestro ha de hablar tan poco como pueda. La cooperativa escolar será un ejemplo aplicativo de este principio.

• Todo individuo quiere tener éxito. El fracaso es inhibidor, destructor de la iniciativa y del entusiasmo

El maestro debe ser una ayuda para organizar una escuela donde los niños tengan éxito siempre, y no debe estar basada en el fracaso. Los trabajos escolares, las conferencias, la participación en las actividades del aula pueden ayudar a ello. Como consecuencia, el castigo es siempre un error, ya que es humillante y no consigue el objetivo buscado. Freinet se avanzará al mostrar la importancia, en la educación de la infancia, de la estimulación de las expectativas positivas del niño, de su autoestima y de su capacidad de éxito ante cualquier tarea. También le llevará a condenar las notas y las clasificaciones proponiendo alternativas como el plan de trabajo.

• *El trabajo y no el juego es lo que es natural en el niño. Hay que realizar una pedagogía del trabajo*

Este principio diferencia a Freinet de los pedagogos y psicólogos contemporáneos, que consideran el juego como la actividad natural del niño. Para Freinet la escuela debe permitir al niño experimentar herramientas y técnicas de trabajo. Para él, el trabajo del niño no es aquel impuesto por el adulto sino las actividades que responden a sus necesidades y satisfacen su deseo de curiosidad, crecimiento y conquista.

• El libro de texto único es un error para el aprendizaje en la escuela

Freinet será uno de los pioneros en criticar el libro de texto como manual único. Su publicación con el título Basta de manuales escolares fue una verdadera revolución en su época (1928). En contraposición al libro de texto Freinet elabora los ficheros escolares, los ficheros autocorrectivos, los libros de vida, el periódico escolar, el cálculo vivo, etc. Para Freinet las experiencias vitales de los niños son la herramienta base del aprendizaje más que los manuales escolares.

• El proceso de adquisición del conocimiento es mediante el tanteo experimental. Se aprende no mediante leyes y reglas sino mediante la experiencia

Freinet realiza una crítica al proceso de observación, explicación y demostración típico de las lecciones tradicionales, ya que considera que se adquiere un conocimiento formal y superficial. Por el contrario, desarrolla el concepto de método natural basado en el tanteo experimental, que es una repetición de la acción con una gradación del conocimiento para superarse, progresar y aprender cosas nuevas. La acción es la base de la inteligencia. Basándose en la acción natural del aprendizaje del habla, del caminar, etc., por tanteo experimental, Freinet lo aplicará, predominantemente, a su método natural del aprendizaje de la lectura y de la escritura.

• La inteligencia no es únicamente abstracta y no es una facultad específica que funciona independientemente de los componentes vitales del individuo

Para Freinet la inteligencia se desarrolla por el tanteo experimental en la clase y fuera de la clase. Hay multitud de inteligencias: manipulativa, artística, sensible, especulativa, política, social, etc.

• La escuela se convierte en una cooperativa escolar, que gestiona la vida y el trabajo escolar por todos los usuarios

Será fundamental en la pedagogía Freinet el convertir la escuela, la clase, en una cooperativa con todos sus ingredientes (tesorero, secretario, mural, asamblea, etc.). La combinación armónica del aprendizaje individualizado y del trabajo en grupo será una de las finalidades importantes de la pedagogía Freinet. El maestro ha de organizar el ambiente para que el niño desarrolle el máximo de sus potencialidades y, por tanto, es un facilitador de técnicas e instrumentos para ayudar al proceso educativo. El espíritu cooperativo (la escuela basada en la cooperación y el trabajo) que intenta educar ciudadanos en la consolidación de una sociedad democrática (de la democracia escolar a la democracia social) que lucha contra un régimen autoritario impregna toda la pedagogía freinetiana.

En 1968 se redacta la carta de la Escuela Moderna. Podemos comprobar que los principios de la carta continúan aún vigentes para la construcción de una nueva escuela. La carta constituye el texto base de todos los movimientos adheridos a la pedagogía de Freinet. Sus principios son:

1. La educación es el desarrollo total de la persona y no una acumulación de conocimientos, un amaestramiento o una servidumbre.

2. Nos oponemos a todo adoctrinamiento.

3. Nos negamos a la ilusión de una educación que es suficiente por ella misma, una educación aséptica, al margen de las grandes corrientes sociales y políticas que la condicionan.

4. La escuela de mañana será la escuela del trabajo.

5. La escuela ha de estar centrada en el niño. Es el niño quien, con nuestra ayuda, construye su personalidad.

6. La investigación experimental es la base y la primera condición de nuestro esfuerzo de modernización escolar para la cooperación.

7. Los educadores que siguen la pedagogía Freinet son responsables de la orientación y de la extensión de las ideas cooperativas.

8. Nuestro movimiento de la Escuela Moderna está preocupado por mantener las relaciones de simpatía y colaboración con todas las organizaciones que trabajan en el mismo sentido.

9. Nos relacionamos con la Administración.

10. La pedagogía Freinet es, por esencia, internacional.

De la ingente aportación bibliográfica de Célestin Freinet podemos destacar, por la extensión de su pensamiento y por la importancia que asumieron en la extensión del movimiento, las siguientes obras:

• *Por una escuela del pueblo. Una de las principales obras de Freinet, donde narra «la organización técnica y pedagógica de la escuela popular». Texto donde Freinet expone su pensamiento sobre la nueva estructuración de la escuela que él proponía.*

• *Parábolas para una pedagogía popular. A partir de Mateo, un viejo filósofo del pueblo, Freinet cuenta su pedagogía que parte de la observación de la naturaleza y del sentido común más arraigado. Describe los principios de donde surge lo que Freinet llama su «credo pedagógico».*

• *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna. Freinet explica los inicios y las dificultades encontradas en su experiencia pedagógica. Y cómo, mediante las diversas técnicas expuestas, la escuela va desarrollando un cambio de la práctica educativa.*

La práctica educativa: las técnicas Freinet

Es la aportación más importante de Freinet. Sin esta aportación, las escuelas de hoy día se encontrarían huérfanas de muchas de sus técnicas pedagógicas. Hay que reconocer la deuda de la escuela actual con Freinet y con todos sus seguidores.

Freinet no quería oír hablar de método Freinet, sino de técnicas Freinet como procedimientos y actividades «de pedagogía popular» que impregnaban toda la vida de la escuela y que habían sido construidas, experimentadas y evolucionadas en las clases de las escuelas. Huía, al no querer hablar de método, de una construcción teó rica ideal, de un estaticismo, del estereotipo rígido y ortodoxo de la aplicación de sus técnicas (aunque en la realidad él y parte de su movimiento fueron bastante ortodoxos en la aplicación y el reconocimiento de otras personas y movimientos) y sí de técnicas como algo dinámico. Aun así, las técnicas tenían el trasfondo de un nuevo tipo de escuela, de educación y de sociedad. Nadie duda de la aportación de Freinet a la escuela para la formación de ciudadanos democráticos. Freinet siempre argumentaba que sus técnicas no

debían utilizarse como instrumentos que solo sirven para acaparar por unos instantes la atención y el interés de los niños, sino como verdaderos utillajes de una nueva escuela y una nueva ciudadanía.

No debe perderse de vista que, para el movimiento Freinet, lo importante son los principios en que se basan las técnicas, no la técnica en sí. Las técnicas deben desarrollar la capacidad creadora y la actividad de los niños que, por medio de ellas, opinan, discuten, manipulan, trabajan, investigan, critican la realidad desde una perspectiva de transformación social. Las claves de la pedagogía Freinet que están detrás de las técnicas son:

• El tanteo experimental.

• La educación por y para el trabajo.

• La cooperación.

• La importancia del ambiente escolar y social.

• La necesidad de crear material para potenciar esas ideas en la práctica educativa.

Las técnicas Freinet han ido variando con el tiempo. Los maestros que han aplicado y aplican técnicas Freinet, los que las aplican sin saber que fueron creadas por el pedagogo francés, los que las aplican parcialmente o de forma heterodoxa, nos muestran cómo las técnicas tienen la capacidad de adaptarse a las circunstancias y a los tiempos. Pocas de las técnicas Freinet son, hoy día, inaplicables. He aquí una de sus grandes virtudes.

Principales técnicas Freinet

a. La imprenta escolar y las técnicas de impresión

Quizá la aportación más conocida y novedosa de Célestin Freinet que permite cambiar los materiales tradicionales de la clase por textos vividos y libres de los alumnos. Aunque la imprenta ya se había utilizado anteriormente en experiencias escolares, en el siglo XIX, la originalidad de Freinet fue utilizarla para la expresión libre del niño.

Freinet, al buscar nuevos métodos para el aprendizaje de la lectura y de la escritura, se encontró con la necesidad de nuevos instrumentos de trabajo que respondieran a los requisitos y exigencias que tenía planteadas para mejorar las condiciones de la escuela.

Empezó con las experiencias de clases, paseos que creaban un clima de diálogo, de expresión escrita y oral libre (a pesar de la crítica y cierta incomprensión de padres e inspectores de la época). Ello le llevó a buscar material adecuado para reproducir mediante la escritura y el texto libre la expresión del paseo, de las vivencias cotidianas del niño y despertarle así el interés por la lectura y la escritura. En los niños más pequeños pretendía, además, una evolución sensomotriz mediante la manipulación de letras. De ahí surgió la imprenta (y todas las técnicas de impresión que le acompañaron posteriormente).

La imprenta escolar es parecida a las que utilizaba Gutemberg en sus inicios, pero más pequeña para que pueda imprimir un folio. Consta fundamentalmente de una prensa manual de pruebas, una caja de clasificación para las letras o tipos, unos componedores de metal con tornillos de presión para fijar los tipos y guías de madera para sujetarlos o para rellenar los espacios (interlíneas). El material necesario, además de la caja de imprenta, es un cristal para entintar el rodillo, tinta y rodillo de goma, pincel para lavar los tipos y agua o disolvente, según sea la tinta empleada.

Una vez corregido colectivamente el texto que hay que imprimir, pasa al equipo de impresión que normalmente consta de tres niños o niñas. Ellos realizan, en trabajo en equipo, la composición tipográfica y la edición.

La impresión escolar también puede realizarse mediante otras técnicas de impresión: imprentilla, limógrafo (vietnamita), hectógrafo (gelatina o coca). Las páginas de texto pueden ilustrase con diversas técnicas: linóleo, serigrafía, poliestireno, xilografía, monotipo, tampones, punteado, collage, pulverizado, etc.

La imprenta y las técnicas de impresión son una herramienta de comunicación en

la escuela. Favorecen la creatividad, la imaginación, la desmitificación del libro y el periódico. Potencian la lectura crítica, la cooperación, el trabajo en equipo, así como la comunicación oral y escrita entre el maestro y el alumno.

Las técnicas de impresión potencian una actividad no solo escolar, sino también social, en la que los niños reproducen su realidad. Significa la difusión de los resultados de los trabajos de los equipos, dar a conocer o anunciar las actividades escolares o extraescolares, anuncios, investigaciones de los niños, etc. Como dicen Vásquez y Oury sobre la imprenta:

Técnica educativa privilegiada, manual e intelectual a la vez, el periódico agrupa a los niños alrededor de una actividad escolar y apasionante: la imprenta ha restablecido la unidad del pensamiento y la actividad infantiles. (Vásquez y Oury, 1968, p. 167)

b. El texto, el dibujo libre y los libros de la vida. La metodología natural

El texto y el dibujo libre son actividades que el niño realiza libremente, o sea, escoge el tema que quiere. Se realizan en la escuela o fuera de ella, siempre que el niño tenga alguna cosa que explicar o comunicar y no es nunca impuesto. Freinet argumentaba que el texto y el dibujo libre, además de permitir a los niños comunicarse con sus compañeros y con el maestro transmitiéndoles lo que siente, hacen de puente entre la escuela y la vida. El texto libre, para las técnicas Freinet, es el eje del trabajo escolar.

Las composiciones del alumnado comportan la corrección colectiva. Se escriben en la pizarra, se leen, se copian después de la corrección colectiva. Ello comporta ejercicios de vocabulario, construcción de frases, gramática, etc. sin alterar el pensamiento o la idea del texto. Se escogen textos que pasarán a la imprenta y al periódico escolar.

Freinet argumenta de la importante motivación que ha de rodear al niño para conseguir que escriban o dibujen. Para obtener un texto libre lleno de riqueza no es suficiente dar libertad, sino que es necesario que se encuentren inmersos en un medio estimulante y motivador, como puede ser el que le ofrece la imprenta o la correspondencia.

El texto y el dibujo libre se utilizan para el aprendizaje de la lectura y escritura, para experimentar la naturaleza social del lenguaje y el de una experiencia democrática de tener que juzgar y seleccionar textos libres que han de ser impresos y públicos. Es el método natural. El método natural no tiene ejercicios metódicos, ni modelos impuestos, ni correcciones gráficas. El niño, por sus propios medios, mediante el tanteo experimental, adquiere la lectura y la escritura mediante el estudio global de los textos de la clase. Freinet, en sus diversas obras, explica largamente el recorrido del método natural mediante la imprenta, el dibujo y texto libres, la correspondencia, etc.

Todos los textos, impresos o no, pasan a formar parte de los libros de la vida o el diario escolar creando una biblioteca en el aula sobre los textos y dibujos de los niños.

c. Los ficheros escolares y autocorrectivos. Un aprendizaje cooperativo en una biblioteca de aula

Como alternativa al libro de texto como manual único, ya que no tienen en cuenta el contexto específico del niño, Freinet introduce en las clases los ficheros escolares cooperativos. Se confecciona un fichero (alfabético y decimal) en el que se recopila toda la documentación recogida de todas las fuentes posibles y que sirve para completar o reemplazar los manuales escolares.

La clase Freinet es un espacio donde se ha ido acumulando de forma cooperativa (aportación de todos) documentación que se utiliza para el estudio y la indagación: textos, guías elaboradas por el maestro, dibujos, publicaciones, artículos, fichas, revistas, datos, y todo lo que sea útil para aprender algo. Todo ese material se clasifica decimalmente y se sitúa de forma accesible a los niños. Ellos, de forma autogestionada, acceden al material necesario y se apuntan en la libreta depréstamos. También el alumnado lleva su propio control de realización de fichas en su libreta personal.

El fichero es de utilidad para el trabajo escolar, para las conferencias, para ilustrar textos, para fomentar la curiosidad, el interés y el deseo de conocer.

A lo largo de la vida de Freinet, la Cooperativa de Enseñanza Laica (CEL) fundada por él, fue creando material que iba engrosando la biblioteca de aula:

• Ficheros documentales sobre temas escolares.

• Ficheros autocorrectivos de cálculo, de ortografía, de geometría, etc. Sobre operaciones, problemas, ejercicios, etc. Y, también, de geografía, historia, ciencias.

Estos ficheros autocorrectivos permiten al alumnado avanzar a su propio ritmo con diversos tipos de fichas (caracterizadas por colores diferentes):

—Fichas de información general.

—Fichas de explotación (encuestas, trabajos manuales, etc.).

—Fichas de búsqueda de palabras.

—Fichas guías para el trabajo de geografía, historia y ciencias.

—Fichas autocorrectivas propiamente dichas.

Otro de los elementos importantes de la documentación del aula, como material de estudio y consulta, es la «Biblioteca del trabajo», pequeños libritos monográficos, diferenciados por edades y áreas de conocimiento, sobre temas elaborados por los alumnos y que la CEL ha ido publicando a lo largo de los años (muchos de ellos traducidos a diversos idiomas, entre ellos el castellano, aunque hace tiempo, y en editoriales hoy día desaparecidas).

d. La correspondencia interescolar

La correspondencia empieza en el año 1926, cuando la escuela en la que trabajaba Freinet entra en correspondencia epistolar con el maestro y los niños de la escuela de Saint Philibert, donde también se utilizaba la imprenta.

La correspondencia es el intercambio epistolar (en aquel momento, ya que hoy día se utilizan otros medios de comunicación) entre niños y maestros sobre aspectos de la vida de la escuela y de la vida del entorno: costumbres, tradiciones, trabajos, formas de pensar, etc. La correspondencia incluye textos impresos, cartas, material audiovisual, productos locales, etc.

Cada niño o niña tiene una pareja en la otra escuela con la que mantiene una correspondencia particular que les permite una relación más estrecha. A lo largo del contacto con la otra escuela se acostumbra a realizar una visita para aumentar la afectividad y el contacto personal.

La correspondencia interescolar es un elemento de motivación, ya que el alumnado explora y estudia componentes de su contexto y recibe elementos de contextos externos. La lectura colectiva del material recibido es motivo de estudio e interrogación de nuevos temas.

Hoy en día continúa utilizándose la correspondencia entre escuelas, aunque los medios técnicos facilitan la comunicación y desarrollan nuevas formas de trabajo en las aulas.

e. El plan de trabajo

Se trata de un documento que tienen los alumnos y que se elabora semanalmente o quincenalmente y en el que se refleja el compromiso del trabajo a realizar (fichas, lecturas, trabajos, iniciativas personales, etc.). El alumnado decide por sí mismo qué hará durante ese tiempo, se evalúa con el maestro y se autoevalúa constantemente.

El plan de trabajo es una técnica que permite que el alumnado se organice las tareas. Permite trabajar cada uno a su ritmo y desarrollar las tareas escolares según el orden que más le convenga al alumno, controlando sus progresos conjuntamente con el maestro. Cada día se supervisa el plan de trabajo y se marca en diversos colores (según los temas o las materias) el trabajo realizado en unos murales, existentes en las paredes del aula.

También existe el mural del plan de trabajo anual, donde se puede ver todo lo que hay que tratar durante el curso y que se va marcando en diferentes colores conforme se van desarrollando los diversos temas.

El plan de trabajo permitió a Freinet eliminar los exámenes, ya que es conjuntamente niño/a y maestro quienes valoran, mediante el plan de trabajo y el registro del seguimiento de las tareas realizadas. Y registrarán en un gráfico personal una indicación de la valoración del trabajo. Ello será llevado a casa y firmado por los padres o tutores.

f. La asamblea cooperativa semanal, las conferencias y el periódico mural

Freinet desarrolló multitud de técnicas pedagógicas, muchas de ellas ligadas al establecimiento de la clase como una cooperativa. Entre ellas destacamos:

• *La asamblea cooperativa semanal. Hay un presidente, un secretario y un tesorero escogidos por los niños. Un día a la semana se realiza la asamblea de clase en la cual se repasa el periódico mural, hay un debate sobre lo expuesto en él. Se analiza la vida de la escuela, los problemas, se repasan las cuentas de la venta del periódico escolar, etc. Freinet hacía descansar en la asamblea el aprendizaje de los temas morales y la responsabilidad en la toma de decisiones individuales y colectivas.*

• *Las conferencias: Son preparadas por los mismos niños sobre un tema de su interés. Al finalizar la conferencia se inicia una discusión colectiva sobre el tema tratado. La conferencia pretende desarrollar la expresión del niño/a mediante diferentes formas de expresión (esquemas, material audiovisual, texto, etc.) y animarle a escribir y a leer sobre el tema, así como a hablar y discutir en público.*

• *El periódico mural: Cada semana se pone en la clase un mural dividido en tres partes: critico, felicito, propongo. Los niños/as pueden escribir en él siempre que los textos vayan firmados. En la asamblea semanal se repasará el periódico mural y se realizará el debate sobre lo allí expuesto.*

Los complejos de interés

De inspiración decrolyniana (a imagen y semejanza de los centros de interés), Freinet propone los complejos de interés, que partirán de las necesidades de los niños y se basan en el principio del sincretismo o la percepción global del mundo exterior por parte del niño.

La diferencia que establece es que los complejos son más cortos en el tiempo y vinculados a la libre expresión y espontaneidad de los niños, ya sea mediante el texto libre como en los acontecimientos individuales o sociales. También se diferencian de los centros de interés decrolynianos en que son menos directivos, ya que el punto de arranque del complejo surge del propio niño a través del texto libre.

Como en los centros de interés, en el desarrollo del tema se trabajarán las diversas áreas escolares que se concretan en el plan de trabajo individual:

• El cálculo a partir de la vida cotidiana, unido a la vida del niño, a partir de su expresión libre, con sus problemas matemáticos reales. Freinet le llamará el cálculo vivo.

• El lenguaje mediante el texto libre, la imprenta, las conferencias, los ficheros, etc.

• Las ciencias sociales mediante el análisis del medio y con una metodología de indagación: observaciones, encuestas, visitas, entrevistas, etc. Lo que Freinet denominará geografía viva.

• Las ciencias naturales mediante la observación de los fenómenos, la experimentación, la lectura, la correspondencia, etc.

• Se comunicará mediante la correspondencia interescolar.

Todo ello configurará una propuesta global a la que Freinet llama el método natural, es decir, realizar una metodología escolar a partir de la experiencia diaria de la vida individual y social del niño, que no únicamente pretende que el alumnado aprenda los conocimientos escolares, sino que, sobre todo, desarrolle su personalidad, su creatividad y una socialización individual y colectiva para

que el niño sea más libre.

La metodología natural pretende ser un estímulo para el aprendizaje, un respetar el ritmo individual de cada niño, enraizar la actividad escolar en la realidad vital del niño, a sus intereses, y estimular la libre expresión y la comunicación con los demás.

4.4 Tendencias y movimientos pedagógicos freinetianos

El pasado

Célestin Freinet creó un gran movimiento pedagógico. Ya en vida, su pedagogía se extendió por todo el mundo y muchos maestros se adscribieron al movimiento Freinet. Era algo más que una aplicación de sus técnicas, era un compromiso con una forma de ver la escuela y la realidad social. El movimiento Freinet siempre ha estado imbuido de una militancia pedagógica y política, de un modo de participar de una pedagogía nueva para el pueblo.

La pedagogía Freinet no ha estado exenta de sobresaltos, discusiones y paradojas. Aunque nacida en la escuela pública, en muchos países se extendió, mayoritariamente, por escuelas privadas (cierto que, a menudo, por las propias características políticas del momento de la escuela pública, como pasó en España).

La disidencia y la escisión: la pedagogía institucional

Las discusiones de los años sesenta dentro del movimiento francés entre los maestros urbanos (principalmente de París) y los rurales del Instituto Cooperativo de Educación Moderna, con un gran componente ideológico bien diferenciado, y la presión del grupo parisino por introducir en la pedagogía freinetiana los análisis freudianos y lewinianos, llevará a una separación de ese grupo en 1961 y a una ruptura total en 1963, creando el GET (Grupo de Técnicas Educativas) que se disolverá definitivamente en 1966 para convertirse en el Grupo de Educación Terapéutica, de lo que se denominó pedagogía institucional (F. Oury, J. Pain, Lapassade, A. Vásquez, Lobrot, etc.), que había nacido como orientación dentro del movimiento Freinet pero que introducía en su pedagogía

dos corrientes: la psicosociología y otra, que acepta el enfoque freudiano y la aportación de la psicoterapia institucional, uniendo la pedagogía (institucional) y la psiquiatría (psicoterapia).

Freinet, nunca consideró que la pedagogía institucional fuera una escisión, sino que lo consideró un pequeño grupo de oponentes (para ampliar este tema véase Colom y Santandreu, 1992).

El presente

Freinet fue un hombre dinámico, no únicamente difundía sus ideas en textos, revistas de su movimiento y otras ajenas, fue también organizador de congresos y fundador de diversos organismos, revistas, asociaciones, cooperativas. La totalidad de los organismos e instituciones educativas que fundó continúan hoy días vigentes. Destacamos los siguientes:

• La Cooperativa de la Escuela Laica (CEL)

Primera cooperativa de maestros que aplicaban las técnicas Freinet, fue fundada en 1927 por Freinet como cooperativa de producción didáctica.

Posteriormente se creará, en 1948, El Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna (ICEM) para darle a la CEL una vertiente más pedagógica y no tanto producto va de materiales. Actualmente el ICEM es el movimiento francés freinetiano.

Hoy día la CEL es una inmensa cooperativa de material escolar donde se puede adquirir no únicamente el material Freinet, sino todo lo necesario para equipar a una escuela.

• La Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna

La FIMEM es una asociación de movimientos nacionales y de grupos regionales presente en todo el mundo que aboga por la extensión de la pedagogía Freinet, popular y cooperativa. Fue fundada por Freinet y un grupo de maestros de diversos países en Nantes en 1957. Es la organización que reúne a los movimientos Freinet y está reconocida por la UNESCO como organización educativa no gubernamental.

La FIMEM organiza, desde 1968, cada uno o dos años los Rencontres Internationales Des Éducateurs Freinet (RIDEF) que es el congreso internacional de la pedagogía Freinet (encuentro cultural y un laboratorio didáctico internacional de la pedagogía cooperativa y popular) donde se confrontan ideas, se intercambian experiencias y material didáctico. Publica textos y revistas (Multilettre) y, actualmente, tiene diversas listas de difusión y distribución sobre la pedagogía Freinet (intercambios, comunicación telemática). [19]

Los movimientos Freinet se distribuyen por todos los continentes: Europa (existen movimientos en Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia —el ya mencionado Instituto Cooperativo de Escuela Moderna, ICEM, el más antiguo de los movimientos Freinet—, Gran Bretaña, Hungría, Italia, Países Bajos, Polonia, Portugal, Rumania, Rusia, Suecia, Suiza), América (Brasil, Colombia, Ecuador, México, Nicaragua, Panamá, Perú, Quebec, USA, Venezuela), África (Argelia, Benin, Burkina Faso, Madagascar, Marruecos, Senegal, Túnez) y Asia (Japón, Líbano). Destacamos por su importancia dos países: España e Italia.

• La pedagogía Freinet en España

La introducción en España del movimiento Freinet ya ha sido tratado en multitud de textos publicados en libros y revistas. Haciendo una síntesis podemos recordar que fue en el año 1929 cuando Jesús Sanz, un profesor de metodología del lenguaje de la escuela Normal de Lérida, fue becado por la Junta de ampliación de estudios a Ginebra y allí descubrió las técnicas Freinet. Apasionado por las nuevas técnicas, y de vuelta a sus clases, convence al inspector Herminio Almendros y a dos maestros de pequeñas escuelas rurales, José de Tapia y Patricio Redondo, para que apliquen las técnicas en sus

respectivas escuelas rurales. Posteriormente va extendiendo las técnicas hasta que en 1934 se funda la Cooperativa Española de la Imprenta en la Escuela que editará, hasta los inicios de la Guerra Civil española, la revista Colaboración, órgano de la cooperativa y de extensión del movimiento.

La Guerra Civil española hace desaparecer el movimiento y sus miembros de dispersan, unos en Europa y la mayoría en Latinoamérica, donde muchos continuarán ejerciendo de maestros y aplicando las técnicas Freinet.

A finales de los años sesenta renace el movimiento Freinet con el nombre de Asociación Española para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (ACIES) que ya a finales de la dictadura (1974), y sobre todo tras su desaparición (1976), se convierte en el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) que continúa actualmente extendiendo las técnicas Freinet.

En España existen dos movimientos adscritos a la FIMEM: El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP), refundado en 1977, pero heredero del movimiento histórico Freinet nacido en 1931; y Nova Escola Galega, fundado en 1983. El primero edita la revista Kikirikí y otras publicaciones de grupos territoriales (Al vuelo, Muguray, Tutururu, La mitad, Inter-flain) y el segundo Revista Galega de Educación, Nova Paz y otras publicaciones internas. Actualmente, sus afiliados no sobrepasan los cuatrocientos socios.

• El Movimento di Cooperazione Educativa de Italia (MCE)

Es el movimiento que, después de Portugal (con unos mil) tiene más adheridos (unos setecientos); más que el originario francés. Refundado en 1957, proviene de la antigua cooperativa de la tipografía en la escuela que fue fundada en 1951.

El MCE ha sido para otros movimientos, y para muchos maestros no adheridos a los movimientos freinetianos, un referente ideológico y pedagógico. Sus aportaciones escritas, sus viajes, su participación en congresos, jornadas, escuelas de verana partir de los años setenta, originó que tuviera mucha influencia en la escuela actual. Sus destacados miembros (Lodi, Ciari, Pettini, Alfieri, Tonucci, Rizzi, entre otros) propiciaron y propician, sin renunciar a los orígenes de la pedagogía Freinet, una escuela abierta al entorno y sensible a las necesidades de la infancia, con la característica de una vertiente más social de la pedagogía Freinet. En su momento, introdujeron aspectos y debates pedagógicos

sobre la evaluación, el niño como unidad, la investigación en el aula, la integración escolar, etc., que en algunos países eran inexistentes.

4.5 La pedagogía Freinet, una pedagogía nacida en el siglo XX pero imprescindible en el siglo XXI

Hoy día es difícil encontrar alguna escuela que siga de forma ortodoxa las técnicas Freinet. Sí que existen continuadores, afiliados a movimientos Freinet o no, así como muchas de las técnicas Freinet ya son patrimonio de la cultura pedagógica del profesorado. Son técnicas o procesos usuales en las escuelas actuales.

Freinet es uno de los grandes pedagogos del siglo XX. Su herencia perdura en la cultura de la enseñanza. Una de las características de la pedagogía Freinet es la adecuación de sus técnicas a los diversos contextos en los que se practican. Hoy día, muchos años después de su nacimiento, las técnicas Freinet mantienen esa gran capacidad de adaptación a la escuela del futuro. Muchas de las técnicas han variado por los cambios sociales y pedagógicos, otras casi han desaparecido porque ya no son excesivamente útiles en algunas escuelas, pero otras son actualmente muy vigentes, y sobre todo es muy vigente su pensamiento.

Una de las características del movimiento Freinet es la ingente cantidad de publicaciones, tanto periódicas como libros, que se han ido editando a lo largo del tiempo. Aun así hay que reconocer que la pedagogía Freinet, hasta bien entrada la década de los sesenta, únicamente era conocida por los estudiosos o los maestros muy comprometidos. El reto que asumieron algunas editoriales en lengua castellana: Estela, Fontanella, Siglo XXI, Laia, etc., la mayoría desaparecidas hoy día, contribuyeron a introducir a Freinet en los países de lengua española. No obstante, algunas de las obras de Freinet están siendo reeditadas por Morata de Madrid y Laboratorio Educativo de Caracas.

Las revistas que tratan la pedagogía Freinet son muchas en el mundo y quizá habría que destacar Le nouvel Éducateur herededa de l'Éducateur proletarien y de la más antigua: La imprenta en la escuela, en un primer momento, y de l'Éducateur, posteriormente, fundadas por Célestin Freinet. Actualmente la producción del movimiento Freinet internacional es muy alta, tanto de revistas como de biblioteca del trabajo.

El movimiento Freinet se ha ido adaptando a los nuevos tiempos. A los grupos

de trabajo usuales que trabajan las técnicas Freinet (lenguas, creación, Esperanto, etc.) se han generado nuevos grupos de maestros tanto nacionales como internacionales que se encuentran para analizar temas, como vídeo, telemática, derechos del niño, etc. Desde hace tiempo, el movimiento realiza una reflexión sobre cómo dar respuesta a los problemas de la educación popular en una sociedad como la actual.

El movimiento Freinet también ha padecido crisis a lo largo de su trayectoria y hoy día, incluso, padece la crisis asociacionista de cualquier movimiento, y aún más la de los pedagógicos. El movimiento no tiene la gran expansión que disfrutó en los años setenta y ochenta, pero continúa siendo un movimiento de base, una iniciativa que supone una alternativa para una educación en y para la libertad de los individuos, y que forma parte del patrimonio educativo de todas las escuelas. Sin Freinet la escuela sería diferente.

---

19 Véase: <fimem@freinet.interpc.fr>.

5.

IVAN ILLICH: LA DESESCOLARIZACIÓN O LA EDUCACIÓN SIN LA ESCUELA

Presentación

El derecho a la educación constituye uno de los hitos fundamentales de la evolución de nuestras sociedades en su progresiva estructuración como Estados democráticos.

Las necesidades de formación generadas por nuestros sistemas sociales y productivos han empujado hacia el objetivo de la generalización de la educación. También la ha empujado la Voluntad de grupos y agentes sociales convencidos de la posibilidad de mejorar la condición de vida de las personas a través de la educación, como aquellos visionarios del siglo IX que deseaban para las clases trabajadoras la fórmula de «los tres ochos»: ocho horas de trabajo, ocho de formación y ocho de descanso.

En el transcurso de los años la educación se ha ido, pues, generalizando. No obstante, los informes de los organismos internacionales y de las organizaciones no gubernamentales dedicadas a la educación retratan con claridad el agudo contraste entre los diferentes países del mundo por lo que respecta a las dificultades o facilidades de acceso a la educación según en qué parte del planeta nos situemos.

En términos generales, este derecho a la educación de los más jóvenes se ha ido configurando alrededor de la obligatoriedad de asistencia a la escuela. En estos momentos, muchos países del mundo sitúan la obligatoriedad hasta la edad de los dieciséis años; en otros, llega hasta los dieciocho. Los sistemas educativos desarrollados para asegurar la escolarización de niños y niñas y el funcionamiento de las instituciones escolares se han convertido en enormes estructuras en términos organizativos y burocráticos y suponen una parte importante del presupuesto de muchas naciones.

Pues bien, el proceso histórico que convierte el derecho a la educación en la obligación de escolarizarse así como la construcción social que identifica educación con escolaridad son realidades que han sido severamente contestadas por un grupo heterogéneo de autores que situamos bajo el nombre genérico de partidarios de la desescolarización. En síntesis, la opción desescolarizadora sostiene que la escolaridad es un falso servicio público que priva a las personas de la alegría de aprender. Los partidarios de la desescolarización creen que es legítima una educación sin escuelas, que son más útiles los aprendizajes sin instituciones que se encarguen de ellos, y que es posible la abolición de la obligatoriedad. En las páginas que siguen a continuación situaremos brevemente los argumentos básicos de esta crítica radical a la escolaridad.

5.1 Contexto histórico y pedagógico

Los argumentos que replantean el papel y la propia existencia de la escuela y que acaban postulando la desescolarización de la sociedad empiezan a tener una importante presencia pública en los primeros años de la década de los sesenta, con algunos escritos del polifacético escritor norteamericano Paul Goodman, y tendrán su máximo apogeo al cabo de unos años, al final de los sesenta e inicios de los setenta con la publicación de los artículos y documentos elaborados en el CIDOC, un centro cultural de Cuernavaca (México) fundado, entre otros, por Ivan Illich y Everett Reimer. Gracias especialmente a los análisis de estos dos autores, la hipótesis de una sociedad sin escuelas se convertirá en el centro de un debate apasionado en todo el mundo acerca de la evolución de los sistemas educativos. En el mismo período aparecen las aportaciones de John Holt y las incursiones de Marshall McLuhan en el campo educativo con comentarios sobre el futuro de la escuela. Antes de entrar a conocer más de cerca sus argumentos, es necesario situarlos en su contexto social y cultural.

Esta contextualización es especialmente relevante por dos motivos. En primer lugar, porque muchas veces la evolución de las ideas y las prácticas pedagógicas del siglo XX se presentan desubicadas del momento cultural, intelectual y artístico en que se desarrollan. En segundo lugar, porque la desescolarización en su conjunto no es tanto un movimiento pedagógico dirigido a modificar las prácticas escolares, ni tan solo se trata de un conjunto de ensayos desde dentro del mundo educativo y centrado exclusivamente en la educación. Se trata, más bien, de un subgrupo de propuestas y análisis dentro de un amplio conjunto de aportaciones dirigidas a socavar algunas de las estructuras sociales establecidas de la segunda mitad del siglo XX. Efectivamente, hacia el final de los años sesenta e inicios de los setenta se sitúa el núcleo central de una gran contestación frente a las formas de organización de la sociedad consolidadas en términos cercanos y en el mundo occidental a partir del desenlace de la Segunda Guerra Mundial. Una fuerte avalancha de críticas de carácter cultural y de dimensión internacional afectan a las instituciones y a las prácticas sociales del momento. Entre ellas y de modo destacadísimo, a la educación escolar. Son argumentos que coinciden en el tiempo y que comparten elementos de análisis con el nacimiento del ecologismo, con la formulación de la contracultura como movimiento, con la aparición del situacionismo y con el protagonismo de la

antipsiquiatría. La periódica erupción de revueltas estudiantiles más allá de motivos específicos (protesta contra la guerra del Vietnam, lucha contra regímenes totalitarios, etc.) son la demostración de cambios educativos y de luchas políticas, pero, sobre todo, son el síntoma de transformaciones culturales. Dichos cambios son analizados por diferentes autores, se manifiestan en diferentes campos del saber y se conectan entre ellos: de la literatura a la economía, del arte a la historia, de la psicología a la política, de la sociología, a la problemática educativa, etc. La profundización de procesos de síntesis (entre marxismo y psicoanálisis, por ejemplo), la aparición de nuevas voces en instituciones como la Iglesia católica (el llamado aggiornamento del Concilio Vaticano II), el protagonismo del existencialismo y del estructuralismo, son itinerarios culturales significativos que coinciden con los avances en el terreno de la biología y la psicología, con el cientifismo skinneriano, como ejemplo. Todo ello redunda en una confrontación de ideas especialmente viva. La crítica al poder y a las instituciones que lo legitiman (familia, escuela, ejército, medicina, industria, mas media) ocupará un lugar destacado en este período.

Nos encontramos con una efervescencia cultural relacionada con la consolidación de amplias capas de clase media en el mundo occidental que van unidas a la aparición de nuevas clases «basura» y nuevos tipos de marginalidad. Se comienza a exponer de forma manifiesta que el subdesarrollo no es tanto el retraso de los pobres con relación a los ricos como la condición misma del desarrollo. Las nuevas estructuras de consumo, la rápida industrialización y los nuevos avances también sitúan en el primer plano la destrucción del medio ambiente. La irrupción de los mass Media y el inicio de la era informática abren nuevos horizontes y formulan nuevos interrogantes sociales. En el plano político sigue con toda la crudeza la Guerra Fría y las tensiones resultantes del colonialismo y los procesos de independización de muchos países del Tercer Mundo. La aparición de terceras vías y la crisis de los viejos dogmas políticos a izquierda y derecha tienen su contrapunto en la violencia política y las dictaduras parapoliciales.

Las tesis desescolarizadoras son deudoras de este contexto y no tendrían que verse como un último episodio o capítulo de una evolución lineal de las ideas pedagógicas situadas fuera del tiempo y del espacio. Por poner algunos ejemplos relevantes, la formulación de las teorías de la reproducción, la consolidación de una pedagogía institucional (antiinstitucional) en Francia, el auge mediático —por utilizar una expresión contemporánea— de Summerhill, la publicación de los trabajos de Paulo Freire, las primeras contribuciones de Stenhouse en

Inglaterra, son propuestas muy cercanas —por no decir coincidentes— en el tiempo con los ensayos acerca de la desescolarización.

La consolidación de los sistemas educativos en el mundo occidental y la demanda social de educación crece de manera exponencial en todo el mundo, pero este crecimiento alberga serias dudas acerca de la verdadera eficacia de los sistemas educativos. Junto a los impulsos de los organismos internacionales para llevar la educación escolar a todas las partes del planeta, con nuevos métodos didácticos y organizativos, aparecen análisis sobre la función reproductora de la escuela (Bourdieu, Bourdieu-Passeron, etc.), se redactan informes sobre la desigualdad escolar (Informes Coleman o Jenks, entre otros) surgen estudios sobre la relación de los diferentes grupos sociales con la institución escolar (Willis o Bernstein) y se escriben libros que describen la inadecuación de la escuela a los intereses de los niños (Kozol, Dennison, etc.).

La desescolarización aparece con fuerza, pues, en este contexto de contestación cultural y pedagógica y tiene que ver con la crisis del mito del progreso indefinido o del crecimiento ilimitado. La aparición de las nuevas tecnologías y la interrogación acerca de si los países del Tercer Mundo tienen que seguir forzosamente el camino educativo seguido por las metrópolis del mundo occidental terminan por delimitar este breve esbozo del contexto en el que nacen, se desarrollan y se debate acerca de las teorías de la desescolarización.

5.2 Autores principales

Desde que los Estados y la Iglesia generalizaron la escolarización hasta convertirla en obligatoria, la escuela ha marcado intensamente la existencia de las personas. Y junto a los logros que este proceso ha generado, también podemos percibir los sufrimientos asociados a la institucionalización de la infancia y del aprendizaje. De hecho, la escolaridad es puesta en evidencia cada vez que un alumno ataca, huye o se inhibe de la escuela. Nadie como los grandes escritores han sabido expresar los pros y contras de la vida de niños, jóvenes y adultos convertidos en sujetos escolarizados. De Thomas Mann a Hermann Hesse pasando por James Joyce, por citar algunos nombres célebres, una larga lista de textos literarios pone de relieve los claroscuros de la vida de los alumnos bajo las ruedas institucionales. Un cáustico relato de Giovanni Papini de 1914 titulado Cerremos las escuelas representa un manifiesto desescolarizador avant la lettre. En el campo pedagógico algunos autores situados en los márgenes de la evolución pedagógica apuntaban ya propuestas más o menos radicales de desinstitucionalización. Ellen Key en Suecia y a inicios del siglo XX, y como después haría Paul Goodman, niega la utilidad de la escolarización en las primeras edades y abomina del aborregamiento que la institución escolar provoca.[20] Pocos años más tarde, Henri Roorda plantea la propuesta de dedicar solamente dos horas diarias a trabajo escolar en un sentido estricto para dejar el resto de la jornada para actividades libres.[21] Es conocida también la posición de numerosos pedagogos soviéticos, Blonskij entre ellos, que poco después de la revolución señalan la inutilidad de la escuela en una sociedad donde no habrá diferencias entre trabajo manual y trabajo intelectual y donde la escuela se integrará (o mejor, se desintegrará) en las demás esferas de la vida social y colectiva.[22]

Pero es en el contexto ya citado, en las décadas de los sesenta y setenta del siglo XX, cuando las tesis desescolarizadoras alcanzan una dimensión importante por lo que respecta a su difusión e influencia.

Paul Goodman

De los autores que abogaron por procesos de desinstitucionalización de la educación escolar cabe destacar en primer lugar a Paul Goodman. Este personaje es un claro precursor de la desescolarización y sus obras también tuvieron un fuerte impacto internacional. Paul Goodman nació en Nueva York en 1911 y murió en 1972 en esta misma ciudad. Doctor por la Universidad de Chicago, es un conocido exponente de la izquierda liberal de los Estados Unidos que ha tenido una gran influencia en el mundo universitario y cultural de aquel país. Considerado el viejo profeta de la rebelión juvenil norteamericana, cultivó la poesía, la novela y escribió sobre urbanismo, psicoterapia, teoría política, educación y economía. Precursor de los beats y el hipismo puede considerársele como un autor ácrata y antiautoritario que hace una crítica radical del american way of life.

Paul Goodman considera que la evolución histórica de los sistemas educativos ha supuesto que la educación formal haya recortado el ámbito de la educación comunitaria. De algún modo, la escuela se ha opuesto a la ciudad[23] y quizá haya que rehacer este proceso. Goodman reivindica el concepto de la educación incidental como generadora de conocimiento útil y real dado que muchas veces la educación formalizada es ilusoria, puesto que donde realmente se aprende es en la vida práctica. Además, la educación intencional o formal acaba siendo una enorme máquina de presiones que aleja al estudiante de la vida y lo mantiene en una fuerte tensión; la institución escolar genera unas necesidades académicas ficticias que no siempre coinciden con las necesidades reales para la vida de las personas. Goodman cree que la escuela es una institución coactiva que desconfía de los alumnos:

En sus primeras fases, las escuelas no son más que un servicio de guardería infantil durante un período de colapso de las familias configurada al estilo de antaño y durante una época de extrema urbanización y movilidad urbana. En sus grados medio y superior son un auxiliar de la policía al proporcionar agentes y campos de concentración subvencionados en el presupuesto bajo el epígrafe de «Departamento de Educación».[24]

El retorno a la polis que propugna Paul Goodman significa que se utilice toda la ciudad como aula: tiendas, cafeterías, industrias, museos, etc. Este autor pretende que la escuela sea un edificio no obligatorio y aboga por la descentralización de las escuelas en pequeñas unidades de cincuenta alumnos repartidos por toda la ciudad que serían atendidos por maestros pero también por otros adultos no profesionales de la educación (madres, estudiantes universitarios, etc.). Las alternativas de Paul Goodman pasan así mismo por reducir la separación entre niños y adultos, y por reducir el poder de los profesionales de la enseñanza. La participación de adultos sin titulación que muestran su mundo a los niños sería una medida en esta dirección. Otra medida indispensable es el establecimiento de la no obligatoriedad de asistencia al estilo de Summerhill; para Paul Goodman, los buenos profesores no tendrían problemas de absentismo escolar puesto que todo el mundo querría ir a aprender con ellos.

Hay que señalar que Paul Goodman no postulaba una total desinstitucionalización, sino una apertura de las instituciones a la realidad social. En palabras de J. Franch:

Goodman ha intentado oxigenar un poco las escuelas a base de proponer una aproximación bastante radical a la vida social.[25]

De entre las propuestas específicas de Paul Goodman pueden destacarse algunas ideas en función de la edad de los alumnos. Por lo que se refiere a lo que hoy denominamos educación infantil, nuestro autor cree que no es necesario que los menores de siete años asistan a la escuela, y que con un período de cuatro a seis meses sería suficiente para aprender determinadas habilidades que pueden considerarse necesarias antes de estos siete años. En la educación básica o primaria, además de la distribución en pequeños grupos que ya hemos citado, Goodman postula la utilización de parte del presupuesto de educación para enviar a los alumnos a granjas económicamente necesitadas donde seis niños serían atendidos por el granjero que los alimentaría y donde trabajarían en las actividades propias de la granja durante dos meses al año. Goodman señala como complemento de la no obligatoriedad la eliminación taxativa de las calificaciones y exámenes.

Por lo que respecta a la enseñanza superior, Goodman plantea la ruptura de la rutina escolar con el establecimiento de un período de unos dos años de actividad laboral antes de acceder a los estudios universitarios.

La alternativa de Goodman ante el vacío de una sociedad en la que la tecnología no es coherente con los valores humanísticos, y ante el peligro de la creación de sociedades cerradas que, aunque conllevan seguridad a sus miembros pueden convertirse en sociedades tiránicas y estáticas, propone la idea de «la comunidad en conflicto». En definitiva, sin llegar a establecer una alternativa plenamente desescolarizadora, Paul Goodman avanza ya una serie de críticas a la inadecuación de la institución escolar y apunta unas propuestas que abren el camino a opciones más radicales.

John Holt

John Holt, profesor de la Harvard Graduate School, publicó un año antes de la aparición de La sociedad desescolarizada de Ivan Illich, una recopilación de artículos bajo el título El fracaso de la escuela. En este caso se trata de la aportación de un docente universitario, articulista, consultor pedagógico que plantea en el libro citado, y en algunos otros más,[26] su diagnóstico sobre los déficits de la escuela norteamericana. En este ensayo heterogéneo —puesto que se trata de la reproducción de diferentes conferencias, artículos, entrevistas y correspondencia— retrata la inadecuación escolar en relación con las finalidades de la educación como factor de construcción de la ciudadanía, de lucha contra el racismo y la ignorancia y en favor de la paz, pero también en relación con los procesos de aprendizaje de áreas y aspectos del currículum escolar como pueden ser las matemáticas o la ortografía.

La obra de John Holt está más cerca de la escuela en su sentido didáctico que los autores de la desescolarización propiamente dicha. El punto de mira de Holt se sitúa más en el niño y en el adolescente. Dicho autor también reitera algunas ideas expuestas por Goodman relacionadas con la presión y la ansiedad que las actuales instituciones educativas provocan en los jóvenes ciudadanos por no entender sus necesidades de conocimiento y de relación personal. También coinciden en la progresiva entrada en la escuela de adultos no docentes y en la

supresión de todo tipo de credenciales. Su relación con las tesis desescolarizadoras por un lado y con la implantación, años más tarde, de la objeción escolar por otro, se fundamenta también en el cuestionamiento de la obligatoriedad de asistencia. Holt plantea la posibilidad de conceder a cada alumno un número considerable de ausencias autorizadas cada curso: cincuenta o sesenta. John Holt señala la obsolescencia de las leyes de la enseñanza obligatoria:

Nuestras leyes sobre la asistencia obligatoria a la escuela sirvieron en otros tiempos para cumplir un objetivo humano y útil. Protegían el derecho del niño a la educación contra los adultos que, de lo contrario, se lo hubiesen negado con el fin de explotar su trabajo en el campo, el taller, la tienda, la mina o la fábrica. Hoy en día, esas mismas leyes no sirven para ayudar a nadie, ni a la escuela, ni a los profesores ni a los propios niños. Obligar a permanecer en la escuela a niños que preferirían no hacerlo, representa para las escuelas una enorme cantidad de tiempo y problemas, por no hablar de lo que cuesta reparar los desperfectos que causan estos irritados y resentidos prisioneros tan pronto se les presenta la oportunidad.[27]

En la última parte del libro, y ante las demandas de alternativas de futuro, abre la perspectiva a iniciativas particulares y locales de creación de escuelas alternativas fundamentadas en la no obligatoriedad.

Ivan Illich y Everett Reimer

El concepto desescolarización aparece por primera vez en la obra de Ivan Illich, Deschooling society. Dicho autor es considerado el máximo representante de la desescolarización entendida como corriente pedagógica de crítica radical a la escuela. De todas maneras, Illich no es estrictamente un pedagogo que hable desde dentro de la acción educativa; ya hemos subrayado en párrafos anteriores que estamos más ante unos análisis de crítica social y cultural más amplios que

lo que sería una propuesta educativa tout court. Illich se definió, en una de sus visitas a Barcelona, como un historiador y como un observador de las mentalidades y su evolución. Todos sus trabajos parten de esta perspectiva. André Gorz lo considera un católico subversivo que contempla desde una perspectiva de varios siglos a las sociedades industrializadas. Su interés por el sistema educativo tiene que ver con el estudio de la génesis de las realidades sociales que han dado lugar a la educación institucionalizada, no con preocupaciones de carácter pedagógico- didáctico. Pero es que, además, Ivan Illich matizó, poco después de la aparición de su obra Deschooling society, algunos de sus argumentos y de las interpretaciones que se hicieron de sus tesis. Recientemente ha insistido en que sus aportaciones iban más dirigidas al análisis de cómo se construye socialmente la idea de la necesidad de ser educado y menos dirigidas a proponer una alternativa determinada a la escuela. Él mismo afirma que no ha conseguido construir una gran reflexión Sobre la educación y considera insuficientes sus escritos de hace treinta años. Más adelante volveremos a ello. En cualquier caso, desde el punto de vista del debate social y pedagógico que se suscitó en todo el mundo acerca de la posibilidad de una educación sin escuelas, Illich estuvo situado, malgré lui, en el ojo del huracán.

Ivan Illich nació en Viena el 4 de septiembre de 1926. Su padre era croata católico y su madre, judía sefardita. Huyendo del antisemitismo, hizo los estudios secundarios en Florencia con un diploma en cristalografía e interesándose ya por la historia del arte, la educación y la psicología. Cursó estudios eclesiásticos, de teología y filosofía en la universidad gregoriana de Roma y obtuvo un doctorado en historia por la Universidad de Salzburgo en 1951, año de su ordenación como sacerdote. Ese mismo año es nombrado párroco en una parroquia de Nueva York con una fuerte presencia puertorriqueña y, al cabo de cinco años, es nombrado vicerrector de la Universidad de Puerto Rico, en Ponce. Su actuación no pasó desapercibida, intentando modificar algunas de las estructuras educativas de la isla. Es significativo de sus concepciones y de su talante el hecho de que, como vicerrector de una universidad privada, luchara para que:

[se transfirieran] los fondos de la universidad a la enseñanza obligatoria, puesto que los fondos públicos para financiar las universidades inevitablemente privilegian a aquellos que en el futuro serán los más ricos de la sociedad [y para que se impusieran tasas a la escuela privada] con el fin de eliminarla o, al menos

reducir su dimensión.[28]

En 1960, después de un breve período en el que ejerce como profesor de ciencias políticas en la Fordham University de Nueva York, renuncia a su cargo en la Universidad católica de Ponce y se instala en Cuernavaca, México y participa junto a otras personas en la fundación el CIDOC (Centro de Información Intercultural que más tarde pasa a denominarse Centro Intercultural y de Documentación) donde analizan los problemas de desarrollo en el Tercer Mundo a la vez que forman a los misioneros que deben ir a América Latina. Poco tiempo después publica un artículo titulado «El reverso de la caridad», en el que precisamente cuestiona seriamente el envío de misioneros a América Latina. Este fue uno más de los episodios de confrontación con el Vaticano que le abrió un proceso y provocó un affaire Illich que tuvo repercusiones en la prensa mundial. El 1968 el CIDOC abandona su vinculación con la Iglesia, y un año más tarde, el propio Illich abandona el sacerdocio.

Sus primeros libros publicados de forma muy seguida provocan un gran impacto internacional. El primero de ellos, Celebration of awareness es prologado por Erich Fromm que sitúa a Ivan Illich en un radicalismo humanista entendido como la adopción de una disposición vital destinada a desmontar la comodidad intelectual de las ideas sólidamente establecidas en la sociedad.[29] A este libro le siguen La sociedad desescolarizada, Tools for conviviality (publicada en español con el título Convivencialidad) y Energía y equidad. La educación, la sanidad, el transporte, la gestión del agua, el trabajo serán diseccionados por los incisivos análisis de Ivan Illich.[30]

Después del período de máxima resonancia internacional relacionada con las tesis es escolarizadoras, Illich ha mantenido y mantiene una intensa actividad intelectual al margen de protagonismos públicos. Sigue trabajando en el centro de Cuernavaca y anualmente ejerce como profesor invitado en la Universidad de Bremen, en Alemania, y en la Universidad del Estado de Pennsylvania. Uno de sus últimos volúmenes publicados, In the mirror of the past, recoge sus intervenciones y conferencias desde el 1978 hasta el 1990. Algunos de los textos allí recogidos tratan del silencio como posición intelectual legítima ante algunos aspectos de la sociedad actual como el armamentismo nuclear, ante el genocidio. El derecho a la dignidad del silencio explica, quizá, parte de su actual posición, alejada de protagonismos académicos o mediáticos:

No aspiro a ejercer una influencia cualquiera. Quiero alimentar una reflexión con círculos de amigos comprometidos con un esfuerzo común.[31]

Esta reflexión continúa dirigiéndose, entre otros temas, a la problemática educativa desde el punto de vista antropológico e histórico: con relación al nacimiento del Homo Educandus o al origen de la cultura letrada.[32] Ivan Illich considera que la historia de la educación que se hace en el mundo sigue sin investigar cómo nace históricamente la necesidad de educación y solo analiza modalidades educativas sin cuestionarse la propia existencia de las instituciones y sistemas. Para Illich no hay suficientes estudios sobre la educación, solo se hacen estudios de educación: convendría analizar con más profundidad la historia de cómo emerge una realidad social en el seno de la cual la educación es percibida como una necesidad fundamental.

Antes de la edición de La sociedad desescolarizada Illich ya había publicado en Cuernavaca un texto breve de quince páginas con un largo y expresivo título La escuela, esa vieja y gorda vaca sagrada: en América Latina abre un abismo de clases y prepara a una élite y con ella el fascismo donde ya avanzaba algunas de las ideas que aparecerían poco tiempo después en su famoso libro, el cual es la versión escrita de los cursos realizados en el CIDOC de Cuernavaca. Sus trabajos sobre la educación y la desescolarización los había compartido con Everett Reimer con el cual mantenía una estrecha colaboración, tal y como el propio Reimer explica al inicio de su trabajo más célebre, el libro School is dead: alternatives in education (La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación) y que presenta como el resultado de una larga conversación de más de quince años entre Illich y él mismo. Su relación se remonta a 1956, cuando coincidieron en Puerto Rico. Everett Reimer había llegado dos años antes como secretario del Comité de Recursos Humanos del Gobierno de la Commonwealth para orientar un programa educativo para la isla. Illich había sido enviado allí para organizar una estructura de formación dirigida a sacerdotes de Nueva York ante a masiva llegada de inmigrantes puertorriqueños a dicha ciudad.

Los aportes de profundización curricular de los educadores post-Freire

El tema del Currículo, lo asumen más directamente Rolando Pinto y Donatila Ferrada; ambos, profundizan en la comprensión y la organización de un «Currículo crítico transformador» (Pinto) o un «Currículo Crítico Comunicativo» (Ferrada). Los dos planteamientos coinciden en cuatro dimensiones freiranas no explícitas, pero que se derivan de su planteamiento educativo general, instalado con la «Pedagogía del Oprimido», la «Pedagogía de la Esperanza» y la «Pedagogía de la Autonomía». Estas dimensiones son:

• El currículo es una construcción sociocultural, epistemológica y ética-política a la vez. Se trata, entonces, de una construcción que la hacen los sujetos implicados directamente en la formación: educandos, educadores, contextos sociales, comunitarios y territoriales específicos, dándole un valor normativo relativo a los Planes y Programas Sistémicos Oficiales. Pero la construcción o elaboración del currículo es una complementariedad de fuentes del conocimiento, pero donde lo central son los saberes instalados en la sociedad y los saberes y prácticas emergentes provenientes de los sujetos en formación; que las deben asumir los docentes, educandos y comunidades que contextualizan el entorno de la formación.

• El diseño, el desarrollo y la implementación del currículo en el aula son momentos de un mismo proceso formativo que solo pueden hacerlo los sujetos que están en la formación concreta y no aquellos «especialistas técnicos en currículo» que no están en la acción de formar o desarrollar a otros. Son entonces educadores situados y educandos en situación de formación y sus respectivas familias, los que diseñan y desarrollan democráticamente el currículo necesario para una educación crítica transformadora (Pinto), crítica comunicativa (Ferrada) o crítica emergente (varios educadores populares latinoamericanos).

• Existen criterios y dimensiones pedagógicas para la construcción curricular que van organizando pedagógicamente el «ciclo del conocimiento crítico-transformador o crítico comunicativo». Estos criterios, entre muchos otros aspectos técnicos, tienen que ver con la articulación de la continuidad, complejidad y utilidad social del conocimiento que se descubre o se produce en la relación pedagógica de la formación, de tal manera de mantener siempre el interés, motivación y compromiso de los educandos con su desarrollo crítico

gnoseológico y con una visión política factible de humanización/liberación de cualquier forma de opresión.

Teoría crítica del aprendizaje en Freire y en post Freire

Se trata de un tema relevante en la pedagogía crítica que permite fundar la «autonomía cognoscitiva y transformadora del educando». Indudablemente Freire tiene un aporte filosófico y político fundamental, que proponen dimensiones que caracterizan el aprendizaje del educando, entre otros aspectos derivamos desde las lecturas de sus obras las siguientes: capacidad de tener curiosidad sobre el sentido útil y vital del aprendizaje; capacidad para discernir críticamente en su dimensión ética y cognoscitiva sobre el conocimiento enseñado; construir la curiosidad científica/crítica que le permite explicar argumentativamente sobre las diversas opciones del saber; lograr placer epistemológico, estético y afectivo con lo aprendido; desarrollar el gusto por continuar aprendiendo; asumir la construcción de su aprendizaje autónomo; etc. Pero todas estas orientaciones, ni individualmente, ni en su conjunto, constituyen una propuesta teórica sobre el aprendizaje autónomo del educando.

La textualidad teórica y pedagógica de Freire

No hay un tratamiento o una preocupación gnoseológica ni pedagógica fundamental que permita profundizar en particular la visión del sujeto que aprende, sino que más bien su planteamiento reiterativo es la responsabilidad del profesor de «saber enseñar para generar autonomía en el aprendizaje» y remarcar sobre las consecuencias o manifestaciones del «aprendizaje logrado por el educando». Siempre la referencia al aprendizaje está condicionada a la acción de «saber enseñar», por tanto, podríamos derivar que en la propuesta de Freire el aprendizaje significativo es la reacción afectiva, ética, estética y epistemológica del educando, ante una enseñanza significativa. Entre las acciones pedagógicas que estimulan el aprendizaje que orienta al educando para su aprendizaje

significativo, están: investigar su realidad, problematizar los saberes transferibles y generar condiciones de autonomía formativa en el educando, pero en ninguna parte él señala cuál es la «responsabilidad» y el «compromiso protagónico» del educando para construir ese proceso de «aprendizaje significativo

Y… ¿cuál sería el aporte de los educadores populares post preire?

Tengo la impresión que tampoco hay mucho desarrollo teórico-práctico de este tema en la literatura postfreirana, ni mucha investigación acción que la sustente. Lo más próximo que conocemos a una teoría del aprendizaje crítico es lo que ha estado produciendo el educador español Ramón Flecha, con sus Comunidades de Aprendizaje de Personas Adultas, en Barcelona y en el caso de América Latina, lo que significa un aporte operacional del término «Comunidad de Aprendizaje», que lo ha realizado Procasur en el medio rural campesino latinoamericano y en el ámbito urbano, las comunidades escolares que se han generado en torno a la enseñanza compartida en el Proyecto «Enlazando Mundos», en la octava región de Chile.

Se tratan, en ambos casos, de experiencias en desarrollo que tienen un referente común: generar lazos de colaboración formativa entre pares, pero en ambos casos el diseño metodológico del aprendizaje es realizado y coordinado por el educador en particular. Ambas experiencias se siguen sustentando en el «contenido socializado», pero todavía no hay teoría desarrollada sistematizada, desde los educandos. Sin duda que hay aportes que podrían servir como sustentos para una «Teoría del Aprendizaje Crítico Liberador y Transformador», pero esto está todavía en «pañales».

En términos intuitivos, podríamos señalar que, para avanzar en esta construcción teórica, habría que investigar con los actores de ellas los conceptos claves que constituyen su aprendizaje comunitario.

Nosotros hemos avanzado algunas ideas, pero referido a la educación entre adultos; algunas de estas ideas son:

• El aprendizaje es una responsabilidad personal del educando, pero se construye socialmente, interactivamente entre educador/educando y educando/educador adultos.

• La construcción social supone una organización intersubjetiva de compartir conocimientos y desarrollar reflexiones atingentes a las prácticas de los actores en formación.

• Tanto el adulto educando como el adulto educador son sujetos epistémicos sociales que sobre cualquier ámbito de la acción y del pensar comunitario, local, regional y/o nacional, tienen conocimientos previos, la cuestión es saber reflexionarlos críticamente para descubrir las insuficiencias informativas que tales saberes tienen.

• El conocimiento necesario para actuar en la liberación y transformación de las situaciones de opresión, hay que construirlos colectivamente, investigando sobre la realidad histórica y situacional de la opresión y organizándose para superarlas también colectivamente.

• El aprendizaje entre adultos no es solo cognitivo, sino también construcciones de valores, de afectos de solidaridad y compromiso con el otro; es una manera de vivir colectivamente en armonía y equilibrio con la naturaleza y el desarrollo cultural integral; pero también es un aprendizaje interactivo de formas de acción transformativa de los sujetos en formación y de las realidades que los contienen o los territorializan.

Naturalmente estas ideas no son suficientes para fundar una «Teoría del Aprendizaje Freirano», pero pueden ser una agenda de temas que hay que investigar y producir conceptualmente. Esta es una tarea pendiente con Freire y a ella, entre muchas otras, deberíamos ocuparnos los auténticos seguidores/emuladores de él.

5.3 La objeción escolar, una forma contemporánea de desescolarización

Bien puede decirse que el conjunto de aportaciones que en la década de los sesenta y setenta conformaron las tesis desescolarizadoras no dieron lugar a un movimiento específico pero sí que marcaron de manera indeleble el debate socioeducativo y abrieron elementos de debate y de reflexión que son de permanente actualidad, dado que están relacionados con el papel de la escuela y de la educación en las sociedades contemporáneas, con la falta de identificación de muchos jóvenes con las instituciones educativas a las que asisten de forma obligatoria y con los vertiginosos cambios que desde el punto de vista de las herramientas educativas y de la evolución del conocimiento se han producido en las últimas décadas. Sin que se pueda hablar de la objeción escolar y de la home school (o escuela en casa, y por extensión, toda forma de educación de los niños sin que se asista a la escuela) como una herencia directa de las tesis desescolarizadoras es indudable que en la práctica se trata justamente de una realidad educativa desescolarizada. En una alocución en Sri Lanka en 1979, Illich elogiaba el crecimiento de las pequeñas comunidades donde padres y madres buscan soluciones substitutorias a la escolarizacióni.[33] De todas formas, los partidarios de la objeción escolar y las organizaciones de home school tienen más a John Holt como referente y menos a Ivan Illich o Everett Reimer. El individualismo y el antiestatalismo propio de una parte de la cultura norteamericana, así como un lenguaje muy centrado en la atención al niño y al joven, hacen de Holt un referente mucho más comprensible, menos sociopolítico y más «psicologizante» para las familias que adoptan fórmulas educativas basadas en la objeción escolar. La expresión de Thoreau que Holt hace suya en el sentido de que cada ser humano constituye su propia obra maestra representa esta dirección pedagógica que enlaza a John Holt con los impulsores de la home school.

En este movimiento, el proceso de enseñanza-aprendizaje es asumido —retomado— por la familia o por la pequeña comunidad, especialmente en el período equivalente a la educación infantil y primaria pero también en la educación secundaria, aunque las dimensiones de la objeción escolar son menores en esta etapa. Se niega, pues, la legitimidad de las instituciones públicas y del Estado de encargarse de la educación de los jóvenes. La objeción escolar se desarrolla en formas muy diversas. En los Estados Unidos, donde el número y la

variedad de propuestas de objeción escolar crecen continuamente, se pueden encontrar desde formatos de home school mixtos en los cuales se sigue la estructura de asignaturas y se combinan programas escolares con actividades libres, hasta fórmulas absolutamente abiertas. La home school, es una realidad que, hoy por hoy no se circunscribe a grupos marginales o a pequeñas y singulares unidades familiares. Hoy, cerca de un millón de niños estadounidenses se educan con estos formatos.

A partir de los años setenta comenzaron a aparecer de manera significativa familias y grupos de carácter alternativo que optaron por un retorno a la naturaleza; se instalaban en zonas rurales y practicaban la no asistencia a la escuela. Pero también el aumento de los partidarios de la home school creció y ha crecido por el lado del radicalismo antigubernamental y del integrismo religioso. Grupos que, en su faceta más extrema, rechazan cualquier presencia e intervención de los servicios públicos en sus vidas. Y por ello rechazan la escuela como institución pública, en tanto que portadora de valores comunitarios más amplios o abiertos que no aceptan. Es obvio que entre el legítimo derecho a educar según las propias creencias y el aislamiento sectario hay todo un mundo. Pero también es posible que ciertas formas de objeción escolar, o de formación en casa, pueden devenir formas severas de alienación y de institucionalización educativa manipulativa. En este sentido, la home school no puede interpretarse como herencia directa de las tesis desescolarizadoras de finales de los sesenta, pero no deja de ser una desescolarización real.

En los Estados Unidos, revistas especializadas y asociaciones de defensa de la enseñanza a domicilio dan apoyo de todo tipo a unas prácticas de aprendizaje alejadas de la escuela. Este alejamiento tiene muchas caras: fracaso escolar, violencia, criterios educativos que no se comparten, dificultades de transporte, etc. Como ya hemos dicho, en algunos casos la objeción escolar está basada en creencias religiosas y diversos grupos religiosos ofrecen orientaciones y asesoramiento para desarrollar unos aprendizajes que concuerden con aquellas creencias. En otros casos se siguen más o menos libremente opciones pedagógicas, adaptaciones del método Montessori o de la pedagogía Waldorf. La llamada fórmula Moore combina un trabajo más o menos académico con actividades de servicio a la comunidad y también de iniciación laboral. En la opción más pura o radical, la home school significa que la autoformación y sus resultados se realiza y se evalúan a partir exclusivamente de a iniciativa de las personas que la llevan a cabo.

Las organizaciones estadounidenses que impulsan la escuela en casa señalan que es legal en todos los Estados Unidos desde finales de los ochenta. Aunque reconocen que en algunos Estados las leyes son bastante complejas y no es tan sencillo optar por la educación en casa, en otros se ha declarado inconstitucional la obligatoriedad de la enseñanza y la vía hacia la home school está completamente abierta y fácil. Señalan la absoluta libertad en el seguimiento o no de un currículum. La base fundamental de la doctrina de la objeción escolar es, obviamente, la libertad del niño o de la niña, su voluntad y su interés por aprender, siempre y cuando no se le impongan o inculquen unos contenidos o programas forzados. Los beneficios que se adjudican a una educación no institucionalizada en la escuela se sitúan en el terreno del respeto personal a las especificidades de cada individuo, a las ganancias en cuanto a tiempo y a autoorganización, la flexibilidad. También se señala los excelentes resultados cuando los homeschoolers acceden a la universidad. Las pretendidas deficiencias sociabilizadoras de los niños no escolarizados son contestadas por estudios que precisamente señalan el alto grado de competitividad, consumismo y sexismo de los niños escolarizados precozmente. Para los partidarios de la objeción escolar, el contacto más directo del niño con el «mundo real», con la realización de actividades diversificadas, con viajes, conlleva una mayor capacidad de comunicación y de adaptación responsable y crítica.

El aumento de los partidarios de la home school tiene muchas lecturas positivas relacionadas con el aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y por la reivindicación de la centralidad de la autoformación; pero también es un toque de atención por lo que respecta a plantear otra vez la necesidad —o no— de contar con ámbitos públicos de encuentro y de aprendizaje de jóvenes ciudadanos. Un debate de gran vigencia hoy mismo y que no es solo un debate acerca del papel de la escuela, sino también un debate sobre el concepto mismo de lo público y sobre el papel de la comunidad. ¿Cuáles serán las instituciones conviviales del futuro, que potencien valores colectivos de solidaridad frente a virajes sociales que fomentan un individualismo a ultranza? El hecho es que la proliferación de alternativas a la escuela y el crecimiento de adeptos de la llamada home school abre unos horizontes educativos a partir de los cuales no es fácil profetizar.

5.4 La Desescolarización, ayer y hoy

Críticas y evidencias, treinta años más tarde

Las tesis desescolarizadoras, como ya hemos comentado, provocaron hace treinta años un debate internacional de grandes dimensiones. La Unesco constituyó grupos de trabajo para profundizar en el estudio de la desescolarización, aunque los informes sobre educación de dicho organismo califican a la desescolarización como mera «especulación intelectual». En 1984 se hablaba en términos de idea ya superada[34] aunque se reconocía su valor como revulsivo y como acicate para replantear las funciones y modos de la educación contemporánea. Tanto el informe Faure como el informe del Club de Roma[35] hacían breves referencias a la opción esescolarizadora como hipótesis sobre el futuro de los sistemas educativos. Un futuro muy marcado por el aumento de la educación no formal, por la formulación del concepto de ciudad.

Educativa como nuevo paradigma, y cuando el aula-sin-muros es ya una posibilidad real y no solo una expresión mcluhaniana aparecida unos años antes:

Hoy en nuestras ciudades, la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela. La cantidad de información comunicada por la prensa, las revistas, las películas, la televisión y la radio, exceden en gran medida a la cantidad de información comunicada por la instrucción y los textos en la escuela. Este desafío ha destruido el monopolio del libro como ayuda a la enseñanza y ha derribado los propios muros de las aulas de modo tan repentino que estamos confundidos, desconcertados.[36]

En definitiva, las tesis de la desescolarización han sido criticadas fuertemente, pero no dejan de ser un referente ineludible dada la evolución de los sistemas

educativos en todo el mundo y dada la crisis de sentido de muchas de las funciones de la escuela. La racionalidad y el progreso, que son los dos grandes ejes que vertebran las transformaciones sociales, son cuestionados. En consecuencia, la escuela, crecida paralelamente a los grandes proyectos emancipatorios de la sociedad contemporánea, pierde parte de los elementos que justifican su razón de ser. La impotencia democrática en resolver la pobreza en el mundo, la ineficacia educativa ante el fracaso escolar, la incertidumbre pedagógica y la crisis de identidad de maestros y profesores parecen dar la razón a las tesis de la desescolarización.

De todas maneras, las críticas más fuertes a los ensayos de Illich y Reimer arreciaron precisamente desde los sectores más comprometidos con la renovación educativa en Europa y también desde la pedagogía de orientación marxista. A diferencia de Illich y los demás autores de la desescolarización, aquellos sectores, en palabras de G. Snyders, consideraban y consideran lo siguiente:

La escuela puede transformarse, es posible una escuela progresista partiendo de una lucha política general por una sociedad renovada, y manteniendo al mismo tiempo el frente pedagógico, que posee su especificidad.[37]

Se acusa, en definitiva, a la opción desescolarizadora de abogar por un retorno a sociedades más precarias en lo que respecta a la posibilidad de acceder a la educación; como si se propugnara una suerte de sociedad precapitalista basada en la austeridad y en un incierto retorno rousseauniano a la naturaleza, que hace abstracción de los conflictos sociales y que no identifica los grupos e intereses hegemónicos que determinan la actual e injusta organización de la sociedad.

Por otra parte, se acusa a la desescolarización de plantear una alternativa difusa: con su habitual estilo corrosivo, Neil Postman se pregunta qué hacer con los niños cuando mañana no haya escuela. Esa inconcreción favorecería —en opinión de los detractores de la desescolarización— la aparición de otros poderes manipulativos que monopolizarían el mercado de la educación no escolarizada, aunque hay que señalar que Illich y Reimer ya formulaban la promulgación de leyes que evitarían esos peligros. Para muchos críticos, con la

desescolarización la desaparición de las escuelas llevaría a ofrecer, en bandeja de plata, la educación a corporaciones del neocapitalismo seguramente poco dadas a favorecer la convivialidad:

Todavía queda por ver cómo organizarían los desescolarizadores las principales actividades humanas comunes sin instituciones centrales; sin embargo, al menos potencialmente, existe el peligro de que la educación llegara a ser más manipulativa si los ministerios de defensa y las empresas multinacionales decidieran rellenar el vacío creado por la desescolarización con nuevas estructuras de legitimación.[38]

Los cambios educativos y especialmente la sustitución del sistema escolar por una autoorganización en redes de aprendizaje no son posible sin unas transformaciones sociales previas que implican un cambio de sociedad. Las críticas contra la desescolarización apuntan también que el libre acceso está muy cerca de una nueva forma de consumismo y al mismo tiempo de nuevas formas de retracción, rechazo, absentismo, las cuales no mejorarían la situación de muchos sectores sociales.

De todas maneras, el espíritu desescolarizador impregna hoy mucho más la educación contemporánea de lo que hubiesen previsto los propios autores de las tesis desescolarizadoras. Por una parte, están las propuestas ya descritas de la escuela en casa o home school. Por otra parte, hablar hoy de tramas o redes ya no es extraño al universo educativo. Más bien al contrario, la dialéctica instituciones-redes ha pasado a ser uno de los ejes centrales de la educación contemporánea. El horizonte abierto por Internet permite la búsqueda de compañeros para aprender, permite la aparición de todo tipo de ofertas de aprendizaje, etc. en cierto sentido, la desescolarización ha empezado, sin la carga crítica y antiescolar que hemos expuesto en las páginas precedentes.

No obstante, no cabe considerar la educación a distancia o la virtualización de la enseñanza como propuestas desescolarizadoras, puesto que muchas veces estos productos educativos están vinculados también a currículos preestablecidos, a instituciones muy poderosas desde el punto de vista de la capacidad para legitimar mensajes. Una determinada instancia o estructura de educación virtual

puede significar una institucionalización tanto o más manipulativa que la escuela. Lo que sí es cierto es que los instrumentos de comunicación, gracias a las nuevas tecnologías, permiten una capacidad de maniobra al individuo y abren nuevas perspectivas, muchas de ellas cercanas a los postulados desescolarizadores, siempre y cuando se trate de tecnologías que capaciten, efectivamente, a las personas para controlar y formar sus propias vidas.

Hacia la fusión, hacia la diversificación

La presencia de nuevos agentes educativos no escolares, así como la constatación de los déficits de la escuela, cuestionan seriamente el papel de dicha institución. Por otro lado, muchos sectores también siguen subrayando la importancia de la escuela como uno de los escasos ámbitos públicos donde niños y jóvenes se encuentran para compartir aprendizajes, a pesar de los condicionantes que las pedagogías antiinstitucionales de distinto signo han ido subrayando a lo largo del siglo XX. La necesidad de instituciones o ámbitos que permitan la experimentación y el libre intercambio… ¿puede ser satisfecha también por la escuela?

En el fondo, no estamos solo ante un problema de organización social, sino también ante un problema de carácter antropológico que tiene que ver con el deseo de aprender. Ph. Meirieu escribía recientemente:

En una sociedad donde la instrucción es obligatoria no hay nada más irritante, obsceno incluso que el carácter irreductible del deseo de aprender. Enseñar a los que quieren aprender no ha sido nunca un problema. Enseñar a los demás es un affaire de la pedagogía.[39]

Precisamente Ivan Illich cuestionó hace treinta años todo el aparato pedagógico destinado, en teoría, a favorecer el deseo de aprender cuando, en realidad, provocaba todo lo contrario: alejar el aprendizaje de la propia iniciativa de cada

uno de los individuos que desea aprender sin que una institución tenga que decirle cómo, cuándo y en qué dirección.

Hoy, muchas voces abogan por una desinstitucionalización de la escuela, por una reducción de su papel, por la creación de nuevos ámbitos de encuentro para aprender, por hacer de la escuela un lugar de vida abierto a otros medios de vida, aunque ello signifique la renuncia al privilegio de la enseñanza. Una flexibilización más en la línea de Paul Goodman. Howard Gardner, el conocido psicólogo de Harvard, señala, por ejemplo:

La mejor oportunidad para una educación que conduce a la comprensión se encuentra en fundir determinados rasgos de los aprendizajes con determinados aspectos de las escuelas y otras instituciones, como los museos infantiles. Tales fusiones vinculan entre sí formas de conocimiento dispares, cuya separación a menudo paraliza los intentos para obtener una comprensión genuina.[40]

Hoy las posibilidades de aprendizaje han roto los límites escolares y una educación más respetuosa con el deseo de aprender implica necesariamente la aceptación de entornos diferenciados. El futuro educativo apunta, pues, a una fusión y diversificación de estructuras, redes e instituciones educativas, incluida la escuela. Para algunos, a inicios del siglo XXI, estamos muy lejos de la tesis desescolarizadoras; para otros, estamos mucho más cerca.

---

20 KEY, E. (1900): El siglo de los niños. Barcelona. Biblioteca Sociológica Internacional, 1906.

21 ROORDA, H. (1918). Le pedagogue n’aime pas les enfants. Neuchatel. Delachaux & Niestlé, 1973.

22 SNYDERS, G. (1976). Escuela, clase y lucha de clases. Madrid. Alberto Corazón ed./Comunicación, 1978.

23 Utilizo la expresión de ORTEGA, J. (1990): «La ciudad educadora a través

de la historia», en J. TRILLA (ed.): La ciudad educadora. Barcelona. Ajuntament de Barcelona. I Congrés de Ciutats Educadores.

24 GOODMAN, P. (1964). La deseducación obligatoria. Barcelona. Fontanella, 1976, p. 24.

25 FRANCH, J. (1973). Hacia un medio educativo. Barcelona. Nova Terra, 1974.

26 How children learn, How children fail, ambos de 1967

27 HOLT, J. (1969), El fracaso de la escuela. Madrid. Alianza Editorial, 1977, p. 33.

28 ROTUOLO, S. (1980). «Ivan Illich: Destruir las instituciones». El Viejo Topo, núm. 17, p. 46.

29 Es significativa la presencia de Erich Fromm en muchas de las alternativas educativas de los sesenta y primeros setenta. Prologa a Illich, prologa a Neill en la publicación norteamericana de Summerhill, y John Holt lo señala como una de sus influencias.

30 Véanse también otras obras importantes de Ivan Illich: La némesis médica, Profesiones inhabilitantes, H2O y las aguas del olvido, The right of useful unemployment: and its professional enemies, Le Genre Vernaculaire, etc.

31 DJIAN, J.M. (1999). «Illich, le visionaire injustement oublié». Le Monde de l'Éducation, núm. 272, p.12.

32 ILLICH, I., SANDERS, B. (1988). ABC: the alfabetization of the popular mind. San Francisco. North Point Press. Y también, ILLICH, I. (1991). Du lisible au visible: La naissance du texte. (Un commentaire du Didascalicon de Hugues de Saint Victor). París. Les Éditions du Cerf.

33 LLICH, I., «Les trois dimensions du choix public», en Dans le miroir du passé. París. Descartes et Cie, 1994, p. 108.

34 UNESCO (1984). Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000. Madrid. Narcea, 1990.

35 FAURE, E. (1972). Aprender a ser. Madrid. Alianza Editorial, 1974. BOTKIN; ELMANDJRA; MALITZA (1979). Aprender, horizontes sin límites. Informe al club de Roma. Madrid. Santillana.

36 CARPENTER, E.; McLUHAN, M. (1960). El aula sin muros. Barcelona. Ediciones de Cultura Popular, p. 235.

37 SNYDERS, G. (1976). Escuela, clase y lucha de clases. Madrid. Comunicación/Alberto Corazón editor, 1978, p. 273.

38 SNYDERS, G. (1976). Escuela, clase y lucha de clases. Madrid. Comunicación/Alberto Corazón editor, 1978, p. 273.

39 MEIRIEU, PH. (2000). «Ce que l'école doit reinventer». Le Monde de l'Éducation, núm. 283.

40 GARDNER, H. (1991). La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Barcelona. Paidós, 1993, p. 132.

6.

BASIL BERNSTEIN Y LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Presentación

Este capítulo trata sobre la obra del sociólogo inglés Basil Bernstein y sus repercusiones en el pensamiento pedagógico contemporáneo, así como de algunos aspectos de la obra de otros autores coetáneos suyos y que, con aproximaciones diversas y a veces contradictorias, han realizado aportaciones importantes a la sociología de la educación.

La obra de Bernstein abarca un período que va desde 1958, año en que publica su célebre artículo «Some sociological determinants of perception»[41] (Bernstein, 1958, pp. 23-41) hasta la actualidad. En más de cuarenta años, su concepción y su teoría se han modificado en profundidad, si bien muchas de las ideas iniciales siguen estando presentes a lo largo de todos sus trabajos. Su obra se encuentra repartida en media docena de libros que contienen series de artículos publicados independientemente, lo que hace que él mismo no haya producido un libro con la intención de exponer el conjunto de su reflexión.

El estilo de Bernstein es muy sintético y, a veces, oscuro. Cada artículo, a pesar de tratar siempre los mismos temas en una constante vuelta de tuerca, es un ensayo en sí mismo que presupone haber leído los anteriores. Esto mismo hace que muchas de las críticas con relación a su obra lo sean solo de un artículo o de unos pocos, y que muy pocos autores hayan dedicado ensayos a comprender el conjunto de sus trabajos. Así, por ejemplo, Bernstein es conocido por su teoría de los códigos, por los conceptos de código restringido y código elaborado, que han sido utilizados y citados constantemente. Sin embargo, la mayoría de las citas se refieren a los artículos originales, los que se producen hasta 1964 aproximadamente, y no suelen tener en cuenta la evolución de su teoría.

En su obra se entrelazan influencias muy importantes y claramente identificables, de forma que sus ensayos están siempre construidos no solo en relación con su propia teoría, como hemos dicho, sino también sobre el fondo de

otras obras con las que dialoga y a las que modifica.

En primer lugar, aparece la influencia de Durkheim, uno de los fundadores de la sociología por sus conceptos relativos a las formas de cohesión y organización social, la solidaridad mecánica y orgánica, que en Bernstein son trasladadas desde el nivel social hacia las formas organizativas de las instituciones (la escuela), y por la idea de los sistemas de clasificación (en Durkheim se utilizan para pensar las religiones primitivas y los sistemas de representación, en Bernstein para analizar cómo el conocimiento educativo procede juntando o separando categorías).

La influencia de Marx se centra en su concepción de las clases sociales, muy revisada por Bernstein, y que toma el doble enfoque marxista de las clases como distribución desigual de los medios de producción y de las clases como condiciones de vida, pero también de la naturaleza social del poder y de su acceso.

Otros autores son también determinantes a la hora de comprender de dónde provienen muchas ideas y argumentos. G.H. Mead y cómo las formas de interacción social crean la identidad personal; Luria y Vigotsky al resaltar el papel del lenguaje en el control de la conducta, tanto la propia como la de aquellos que interactúan; la de Whorf sobre la determinación lingüística del pensamiento; o la de Halliday en su concepción funcional del lenguaje.

Si la intuición inicial de Bernstein al diferenciar entre dos formas de habla y comunicación, relacionándolas con la clase social de los interlocutores y con los consiguientes problemas o ventajas en las instituciones educativas, puede considerarse muy innovadora, lo cierto es que tales distinciones aparecen ya contra el trasfondo de autores y concepciones delineado, y que inmediatamente esos «datos empíricos» son colocados en el interior de un intento por construir una teoría más general, una teoría que no parte de cero sino que integra y transforma otras concepciones anteriores de otras ciencias sociales.

Visto así, no es inmediato saber cómo acercarse a la obra de Bernstein en su conjunto. No solo por su volumen y complejidad que son muy grandes, sino por los aspectos mencionados sobre sus influencias y presupuestos, su estilo, y su carácter «constructivo» en el que la obra posterior sigue refinando argumentos previos. En este capítulo hemos tomado únicamente algunos aspectos y no su totalidad, convirtiéndolo casi en una introducción a su lectura antes que, en un

resumen apretado e incompleto de sus ideas, e intentando mostrar cómo determinados aspectos se relacionan y se diferencian con otros enfoques sociológicos sobre la educación.

6.1 La teoría de los códigos

Basil Bernstein y los objetivos de una teoría sobre la educación

A diferencia de otras aproximaciones al hecho educativo, Bernstein pretende construir una teoría sobre la educación. Es decir, no quiere ofrecer un conjunto de prescripciones sobre cómo educar sino una teoría completa que la analice como una realidad social que se tiene que describir, comprender y explicar.

De manera sorprendente, la aproximación bernsteiniana se diferencia completamente de otras concepciones pedagógicas. En general, todas las concepciones pedagógicas nacen o bien de la práctica educativa, o bien del estudio de la educación enfocado desde la psicología o desde otras disciplinas académicas y científicas. Pero el objetivo último de estas «pedagogías» es siempre mejorar la educación, es decir, intentar hacer más racionales, o más eficaces, o más democráticos e igualitarios, los diferentes procesos educativos.

Para entender este planteamiento de Bernstein hay que pensar en Durkheim. O mejor, en la lectura que hace de Durkheim, pues se trata de un autor complejo y prolífico con obras muy diversas y que ha sido incluido en tradiciones diferentes: una, norteamericana, en la que su obra es leída como el origen del denominado estructural-funcionalismo (Radcliffe-Brown, Parsons); y otra que da origen al denominado estructuralismo francés (Lévi-Strauss). La influencia de Durkheim es, sobre todo, la de esta última tradición, que enfatiza el estudio de La organización y representaciones sociales a través de los sistemas simbólicos.

Esta tradición estructuralista, que en sus propias palabras propone estudiar la sociedad como si se tratase de una sociedad de hormigas para resaltar el distanciamiento necesario del observador, está en la base de su concepción sobre lo que es una teoría y sobre la manera en que aborda la educación. Bernstein es quizás el último estructuralista, aunque esta adscripción sea ligeramente cuestionable (Atkinson, 1985). Y, desde luego, no se trata de que no tenga opiniones sobre qué tipo de educación prefiere o cómo mejorar el sistema educativo; implemente esas opiniones personales no tienen cabida en un discurso

teórico. Porque el objetivo último de una teoría estructuralista (pero también para muchos sociólogos sin más adjetivos) es encontrar los ejes y categorías de análisis de carácter social que pueden permitir una descripción ajustada de la realidad educativa.

• Intentar describir cómo las prácticas y el sistema educativo están relacionados con el conjunto social, y simultáneamente cuál es su especificidad (el denominado discurso pedagógico).

• Lograr que esta descripción conecte los conceptos utilizados en un nivel «micro», el de las interacciones comunicativas entre los agentes participantes, con un nivel «macro» representado por los conceptos de la teoría social.

Ambos problemas son cara y cruz de una misma problemática, si bien el segundo es una exigencia metodológica con relación al primero, pues Bernstein es consciente de que muchas de las teorizaciones sobre la educación realizadas por sociólogos apenas son una visión general y externalista sobre la misma, que es incapaz de comprender lo que ocurre en las instituciones educativas, o en los intercambios comunicativos entre profesor y estudiantes, por no disponer de un lenguaje adecuado para describir ese nivel micro en términos macro o viceversa.

A diferencia de otros enfoques sociológicos, Bernstein ha estado siempre muy preocupado por la investigación «empírica». Hasta el punto de que no se puede comprender la evolución de su teorización sin hacer referencia al conjunto de investigaciones realizadas en la Unidad de Investigación Sociológica del Instituto de Educación, así como las tesis doctorales dirigidas en la Universidad de Londres. Pues los problemas mencionados se concretan siempre en otros más detallados, que suponen la forma en que un aspecto de la teoría se concreta y permite realizar una investigación para comprobar o no la bondad de la propuesta teórica. Más adelante se expondrán algunos resultados de estas investigaciones.

La primera versión de la teoría de los códigos

La teoría de los códigos sale a la luz entre los años 1961 a 1972, cuando las ideas desarrolladas por el autor se centran en la socialización en la familia, analizando las relaciones entre esta y la educabilidad e interpretando la socialización en términos de estructura de comunicación y formas de control.

El objetivo de la teoría de los códigos estriba en comprender la naturaleza del control simbólico y, más concretamente, el papel que cumple la educación como transmisora y transformadora de este control. Siguiendo la terminología bernsteiniana, se trata de conseguir comprender el dispositivo pedagógico y sus formas de realización.

El análisis desarrollado por Bernstein en estos momentos quiere comprender cómo las relaciones de clase generan desigualdades en la distribución de poder entre los grupos sociales, materializadas en la creación, organización, distribución y reproducción de valores materiales y simbólicos que surgen de la división del trabajo.

Las investigaciones bernsteinianas han seguido, en este sentido, dos vías diferentes:

• La que ha incidido sobre las relaciones de clase como reguladoras de la estructura de comunicación en la familia y, por tanto, que han sido reguladoras de una orientación al código desde el punto de vista sociolingüístico de los niños y las niñas.

• La que ha estudiado cómo las relaciones de clase regulan la institucionalización y las formas de transmisión de los códigos elaborados en la escuela.

El concepto clave en la teoría es el concepto de código

Este concepto surge fruto de las observaciones de Bernstein en el aula, cuando en su trabajo de profesor percibe que los jóvenes de clase baja y los jóvenes de

clase media de habla inglesa presentan marcadas diferencias lingüísticas. Ello le lleva a distinguir, en un primer momento, dos tipos distintos de habla: el habla pública y el habla privada.[42] Posteriormente elabora la noción de código. El código es un principio regulativo, adquirido de manera tácita, que selecciona e integra significados relevantes, las formas de su realización y los contextos que la evocan (Bernstein, 1990). El código ya no es una variedad de lengua, sino un principio de estructuración de la realidad que presupone formas sociales y lingüísticas y que posiciona a cada sujeto en su relación con el resto.

En este posicionamiento aparece una jerarquía de formas de comunicación con la realidad y así se distingue entre un código elaborado y un código restringido. El código elaborado mantiene una relación con el referente de tipo universal, independiente del contexto en que se produce; mientras que el código restringido mantiene una relación particularista, local y dependiente.

La adquisición de uno u otro tipo de código viene determinada por los dos medios educativos principales: la familia, en primer lugar, y la escuela. Las formas de socialización familiar son las más importantes, ya que inciden en el sujeto desde edades iniciales y de manera profunda. En el contexto primario de socialización familiar, el sujeto aprende un código y una manera determinada de orientarse por la vida, lo que Bernstein llama una orientación al significado. El código influye en aquello que el niño entiende como relevante y significativo del ambiente que le rodea.

Cuando el sujeto llega a la escuela es posible que algunas partes del código y las orientaciones al significado aprendidas se rompan y puede producirse una descontextualización seguida de una nueva recontextualización. En este proceso el sujeto se ve obligado a enfrentarse a nuevas experiencias, posiblemente a un nivel más abstracto y general, y ello orienta en la creación de un nuevo código y unos nuevos significados, que pueden diferir de los relativos al ámbito familiar.

El código dominante en la escuela es el código elaborado; lo importante es la transmisión de información relevante y el mantenimiento de un orden a través de determinados valores, normas y posicionamientos.

En la familia se puede usar un código elaborado y un código restringido, pero las diferencias sociales hacen que las familias de clase obrera utilicen espontáneamente un código restringido mayoritariamente, mientras que las familias de clase media utilizarían de manera predominante un código elaborado.

Ello hace que los sujetos provenientes de una u otra clase social tengan que hacer un mayor esfuerzo de recontextualización al llegar a la escuela.

Los códigos y el discurso pedagógico

Posteriormente, Bernstein pasa del análisis de los niveles microsociológicos (la familia y la escuela) al análisis de los niveles macrosociológicos (el Estado y la sociedad). Se puede decir que el trabajo de Bernstein pasa por un proceso de crecimiento y aumento de la complejidad teórica, que se divide en:

1. La transformación de códigos sociolingüísticos en códigos educativos.

2. El paso de un tratamiento descriptivo de la familia y la escuela al análisis de sus funciones de producción y reproducción cultural.

3. La inclusión de la escuela en un campo de producción y reproducción del discurso, el campo del control simbólico.

4. El análisis del poder en el dispositivo pedagógico como productor y reproductor de la cultura.

En este proceso aparecen dos conceptos claves en la teoría, los conceptos de poder y control. Se trata de observar cómo se distribuye el poder y cómo se traduce el control en el proceso de transmisión cultural. Ello hace que cada sujeto quede posicionado en una clase —es decir, que quede clasificado— y que cada clase quede, a su vez, enmarcada en su relación con otras clases.

Estos conceptos explican también la importancia de la educación en el proceso de transmisión cultural. La educación, el discurso pedagógico en adelante, es, para Bernstein, el dispositivo dominante para la regulación de la reproducción cultural y educacional (Díaz, 1983).

El discurso pedagógico es un dispositivo de reproducción de formas de conciencia específicas a través de la producción de determinadas reglas, que determinan relaciones sociales delimitadas entre categorías específicas, como los transmisores y los adquirentes.

La producción de un orden mediante el discurso puede determinarse a través de la demarcación de los sujetos junto con sus posiciones potenciales y sus realizaciones sociales. Desde esta perspectiva puede afirmarse que el discurso es una categoría constituyente y ubicadora, contextualizadora y recontextualizadora de sujetos y de relaciones sociales potenciales.

El discurso pedagógico no puede ser identificado con ningún discurso específico, sino que es la base para la generación de textos y prácticas educativas recontextualizadas. Para conseguir esta generación, el discurso pedagógico tiene dos órdenes constitutivos: el discurso instruccional y el discurso regulativo. El primero regula la transmisión de competencias y habilidades especializadas, y el segundo regula la forma en que se construye un orden, relación e identidad social.

El discurso pedagógico institucionaliza los principios y las reglas que estructuran, integran y especializan el tiempo, el espacio y el discurso en el contexto de reproducción. La noción de discurso pedagógico se traduce en el concepto de práctica pedagógica. La práctica pedagógica tiene que ver con los procedimientos y las estrategias que regulan la interacción de los sujetos en la escuela. La práctica pedagógica también contiene los componentes instruccional y regulativo.

• Las prácticas instruccionales presuponen la existencia de categorías especializadas de transmisores y adquirentes, con relaciones específicas entre ellos determinadas por las reglas jerárquicas[43] y las reglas discursivas.[44] En función de las variaciones entre estas reglas y de las relaciones entre transmisores y adquirentes se producen distintos tipos de práctica instruccional:

a. Las prácticas instruccionales directas (o pedagogía visible), en las que el educador centraliza en sus manos el proceso educativo, y los alumnos deben seguir las directrices que les vienen marcadas.

b. Las prácticas instruccionales indirectas (o pedagogía invisible), en las que el proceso educativo sigue por un camino de acuerdos mutuos entre educador y educandos.[45]

• Las prácticas regulativas tienen su función socializadora en valores, normas, prácticas y motivaciones inherentes a la organización del tiempo, el espacio y el discurso de la escuela. Espacio y tiempo son dos conceptos clave en las prácticas regulativas y en sus tipologías. La realización temporal se hace a través de principios de comunicación (o enmarque) y la realización espacial a través de principios de clasificación.

En cuanto al concepto de espacio, una escuela puede ser considerada como un sistema organizado de espacios jerárquicos progresivos y articulados que incorporan categorías diferentes, prácticas y posiciones, y que están reguladas por los principios organizacionales inherentes al discurso regulativo. En esta dimensión se dan relaciones espaciales, desglosables en las relaciones entre la escuela y otros contextos (de manera principal, la familia) y las relaciones dentro de la escuela.

Respecto al concepto de tiempo, la dimensión temporal del discurso regulativo diferencia las relaciones entre transmisores y adquirentes. Así, el tiempo explica la base de la clasificación de la estructura posicional de la escuela con respecto a la jerarquía y la función de los profesores. Pero también los alumnos se ven clasificados en función de su edad y habilidad.

Por último, la noción de discurso de la escuela tiene que ver con la relación entre transmisores y adquirentes y los principios de control adoptados y legitimizados. Existen dos modalidades básicas de relación: un enmarque fuerte propicia una modalidad posicional, y un enmarque débil propicia una modalidad personal. En el primer caso aparece una jerarquía en que cada alumno ocupa una posición determinada por su estatus, las decisiones son tomadas siempre por el docente, no hay reciprocidad en las relaciones y el control se hace sobre las consecuencias. En el segundo caso, la jerarquía tiende a ser implícita y el control se basa en la negociación y la participación. Para terminar, es necesario subrayar la existencia de relaciones entre el discurso instruccional y el discurso regulativo. Estas interrelaciones presuponen que la regulación de la transmisión/adquisición del conocimiento está inmersa en la

transmisión/adquisición de un orden, relación e identidad específicos. Ello quiere decir que las reglas y los principios del discurso instruccional, reguladoras de las prácticas instruccionales, deben analizarse con referencia a los principios y las reglas del discurso regulativo.

Algunas investigaciones

La teoría de Bernstein ha sido fructífera y ha creado durante años una línea de investigación internacional. A continuación, se destacan algunos de los proyectos que han contribuido, en momentos importantes, a orientar en un sentido u otro el desarrollo de la teorización.

Estudio de los procesos de clasificación

Este es seguramente uno de los más conocidos. Usado por Holland (1979) ha sido trabajado también por Dahlberg (1985) y, con algunas reformulaciones, por investigadores españoles (Rodríguez Illera, 1992).

La investigación se basa en realizar entrevistas con los sujetos, en las que se plantean cuatro tareas que debe realizar. Las tareas consisten en hacer unas agrupaciones, con la correspondiente explicación del porqué de las mismas. El material que debe agrupar son unas fotografías de alimentos, concretamente dieciséis, que los niños consumen habitualmente. Estos alimentos pueden ser agrupados según principios dependientes de contexto o según principios independientes de contexto.

A diferencia entre unos y otros es el tipo de relación con la realidad que mantiene el sujeto en la verbalización que hace de sus agrupaciones. Los principios dependientes de contexto representan una relación con la realidad inmediata estrecha y localista, mientras que los principios independientes de contexto representan una relación más universalista y abstracta. Como puede

verse, estos principios son una representación de las orientaciones al significado elaboradas (principios independientes de contexto) y restringidas (principios dependientes de contexto).

Concretamente las tareas que el sujeto debe hacer son:

1. Primera agrupación de las fotografías.

2. Reagrupación de las fotografías.

3. Agrupación por parte del entrevistador, con la explicación de la misma.

4. Nueva agrupación por parte del sujeto.

Estas cuatro tareas pretenden:

• Observar el código utilizado por el sujeto de manera espontánea.

• Ver el grado de flexibilidad en el cambio de código.

• Mostrar los criterios del entrevistador.

• Comprobar si el sujeto utiliza un código elaborado, una vez visto el criterio del entrevistador.

La teoría bernsteiniana demostraría con esta investigación que los sujetos de clase media utilizan de manera espontánea más principios de clasificación independientes de contexto que los sujetos de clase obrera, y que también tienen un grado de flexibilidad mayor en el cambio de código.

Prácticas educativas familiares

Estas prácticas son un conjunto de reglas que determinan en la familia las relaciones sociales de transmisión y adquisición de los textos pedagógicos locales. Analizar las reglas de socialización que tienen lugar en la familia permite observar las modalidades de reproducción de las características de las categorías sociales básicas, principalmente la clase social y el género.

Esta línea de análisis ha sido desarrollada en Inglaterra (Brandis, 1970; CookGumperz, 1975) y posteriormente en Portugal (Domingos, 1986; Morais y otros, 1992).

Los estudios de Bernstein permiten distinguir entre dos tipos distintos de familias, y por tanto, de prácticas educativas en las mismas, según las estrategias de control que utilicen. Las estrategias de control (Cook-Gumperz, 1975) se dividen entre imperativas, posicionales y personales. La diferencia entre ellas radica en la relación que se da entre los roles, en función de las relaciones jerárquicas de adquisición de los mismos. Así, en el control personal cada miembro crea su propio lugar y las relaciones comunicativas son abiertas, mientras que en el control posicional los roles son asignados en función del estatus familiar y las relaciones comunicativas también están en función del mismo.

Para poder estudiar las prácticas educativas familiares se utiliza un modelo de encuesta con preguntas pensadas para determinar el tipo de control utilizado en la familia. La teoría demostraría que las familias de los sujetos de clase media utilizan más estrategias de control de tipo personal que las familias de los sujetos de clase obrera.

Análisis del discurso pedagógico

Esta línea de análisis, desarrollada por Ribeiro Pedro (1981) basándose en conceptualizaciones de Lundgren (1972), tiene como objetivo el estudio del discurso pedagógico en aulas de enseñanza primaria y secundaria.

Ribeiro distingue entre discurso instruccional y discurso regulativo y desglosa los componentes de uno y otro, observando y analizando cómo el uso que se hace del discurso instruccional y el discurso regulativo varía en función de la asignatura, la clase social de los alumnos predominante en el aula y el grado de enseñanza.

Otro trabajo interesante en esta línea es el de Figuereido Antunes (1991) que pretende estudiar el discurso regulativo desde una perspectiva teórica para traducirlo después en tres modalidades diferentes de prácticas pedagógicas en el aula, con el objetivo de analizar el aprovechamiento diferencial que tienen los alumnos según sus características sociales.

Los estudios han demostrado que determinadas prácticas pedagógicas en el aula favorecen un mejor aprovechamiento y rendimiento escolar de los alumnos, sobre todo aquellos que tradicionalmente muestran un rendimiento bajo (clase obrera, etnias minoritarias, etc.).

6.2 La teoría de los códigos socioeducativos y las concepciones sobre la reproducción cultural

Bernstein y la Sociología de la Educación

La obra de Bernstein se sitúa, desde luego, con relación a otros autores y desarrollos de la Sociología de la Educación, pero también con relación a la lingüística, la pedagogía y la antropología —muchas de estas relaciones coinciden con las influencias señaladas anteriormente—. En este capítulo nos ocuparemos únicamente de la primera disciplina.

La Sociología de la Educación tiene ya una larga historia —con autores tan importantes y conocidos como Durkheim, Dewey, Parsons o Bourdieu—, nos centraremos únicamente en un movimiento, conocido como teoría de la reproducción (social y/o cultural), al que a veces es adscrito Bernstein. Este movimiento nace, de forma casi simultánea, en la obra de varios autores: Althusser, Baudelot y Establet en Francia, Bowles y Gintis en Estados Unidos, Bourdieu y Passeron también en Francia, y, en cierta medida, Bernstein en Inglaterra. Hay, sin embargo, grandes diferencias entre estos autores y sus enfoques, como veremos al analizarlos brevemente. No obstante, todos ellos parten de una reacción clara en contra de la sociología funcionalista anterior. Esta sociología veía el sistema educativo como una parte más del sistema social, que de alguna manera era neutral ante las deficiencias del mismo. Al contrario, estos autores tienen una visión marxista (más o menos ortodoxa), y ven la sociedad dividida en clases y relaciones de poder. El sistema educativo cumple una función de reproducción social: mantener las relaciones de clase existentes.

La idea de reproducción social es una metáfora que funciona por extensión de la noción de reproducción biológica, pero que tiene un fundamento claramente constatable: las sociedades generan mecanismos no solo para perpetuarse en el tiempo, sino para que las desigualdades sociales existentes también lo hagan. Es decir, las generaciones nuevas no reconstruyen la sociedad desde cero, sino que en realidad se integran en algo ya preexistente, con márgenes de cambio

pequeños.

Esta «reproducción» es clásicamente el mantenimiento de las relaciones sociales de producción y de la distribución asociada de poder. Sin embargo, a medida que las concepciones marxistas se han desarrollado, ha resultado evidente la imposibilidad de explicar la complejidad social mediante conceptos únicamente «infraestructurales» (quizá con la excepción de la obra de Bowles y Gintis que solo ve en el sistema educativo una «correa de transmisión» del sistema económico).

La aportación de L. Althusser (1970) es determinante para cambiar la percepción del problema. Althusser se plantea cómo pensar los fenómenos ideológicos que tan poca atención ha recibido en la teoría marxista. Althusser plantea la existencia de una institución específica, de un aparato de Estado, encargado de mantener la cohesión social. Un aparato de Estado (AE) represivo (el ejército y la policía), pero también un aparato ideológico de Estado (AIE) encargado de inculcar ideología, es decir, de ofrecer una representación de lo social coherente y exenta de luchas sociales y relaciones de dominación. Los AIE son diversos: la Iglesia, la familia, la escuela, los medios de comunicación, y han sido preponderantes, unos u otros, en cada momento histórico.

La concepción de Baudelot y Establet

Baudelot y Establet, discípulos de Althusser, escriben conjuntamente, en 1971, La escuela capitalista en Francia, obra que se ha convertido en un referente clásico en los análisis sociológicos centrados en la educación. Ambos consideran que la escuela realiza la distribución de los individuos en dos masas desiguales —la dominada y la dominante— en una proporción de tres a uno. Estas dos masas se corresponden con dos redes internas de la escuela — red primaria profesional y red secundaria superior— y con dos posiciones opuestas en la división del trabajo —trabajo manual y trabajo intelectual—.

La idea que subyace es que la distribución inicial en la escuela prefigura la división en la sociedad a través de la ideología burguesa, inculcando dos formas de pensar, de trabajar y de relacionarse con el mundo distintas, opuestas y

subordinadas.

La escuela deja de ser una entidad única y unificadora y se convierte en una maquinaria segregadora de los individuos, lo cual se demuestra en el hecho de que la mayoría de los individuos no consiguen seguir todo el itinerario escolar.

En este sentido, se distinguen las dos redes de escolarización ya citadas : red primaria profesional y red secundaria superior. Las diferencias entre ellas radican en la proporción de alumnado, la información transmitida, la clase social y la división técnico-social del trabajo capitalista. Así, la red primaria profesional ocupa a la mayoría de la población, está destinada a las clases bajas, dirige al alumnado hacia el trabajo manual y los sitúa en el lado de los oprimidos. Por el contrario, la red secundaria superior está dirigida a una élite seleccionada de entre las clases medias, dirige al alumnado hacia el trabajo intelectual y se convierten en agentes de explotación.

En función de haber seguido una u otra red de escolarización, se forman dos bloques de individuos con posiciones sociales y laborales opuestas: los explotados, con un saber basado en conocimientos concretos y destrezas, profundamente moralista y utilitario, y los agentes de explotación, con la fuente del conocimiento científico, del culto al arte y la profundidad filosófica.

De esta manera, la escuela de las sociedades capitalistas, en tanto que aparato ideológico de Estado, mantiene y reproduce las relaciones sociales de producción establecidas, dividiendo la población escolar según el origen social y el destino profesional, mediante la inculcación de la ideología burguesa y la obstrucción al desarrollo de la ideología proletaria.

Esta es, además, una labor cotidiana de la escuela, labrada en el día a día de unas prácticas educativas pensadas y destinadas para este fin. La escuela no se limita a registrar las diferencias sociales o familiares de los alumnos, sino que transforma esas diferencias en divisiones de clase.

La teoría de la correspondencia de Bowles y Gintis

Estos dos marxistas norteamericanos plantean la existencia de un principio de correspondencia entre la esfera educativa y la esfera económica. Según ellos, las escuelas no se han desarrollado como parte de un proceso igualitario, sino como consecuencia de la necesidad que tiene el capitalismo de tener fuerza de trabajo disciplinada y cualificada, y también de un mecanismo de control social para el mantenimiento de la estabilidad política.

Así pues, la función clave de la escuela no es tanto la instrucción de conocimientos como la socialización de la mano de obra. Los autores quieren hacer ver cómo ni los contenidos ni el currículum oculto son tan importantes, sino que lo importante es la relación de los alumnos entre ellos, de los alumnos con los profesores, con el material de estudio, es decir, lo importante son las relaciones sociales materiales de la escuela.

Y estas relaciones sociales no son más que una copia de la división desigual del trabajo: la educación prepara a los alumnos para ser buenos trabajadores. Esto se consigue mediante una equivalencia entre las relaciones sociales de producción y las relaciones escolares.

Esta equivalencia se traduce a muchos niveles y conlleva, como ejemplo, que en el nivel educativo inferior se socialice para puestos de trabajo subordinados y que en niveles superiores se socialice para puestos de mando, desarrollando la capacidad de inactiva. Otros ejemplos concretos son la correspondencia entre las motivaciones escolares y el salario de los trabajadores y entre la amenaza del fracaso escolar y el espectro del paro.

La reproducción según Bourdieu y Passeron

La Reproducción (Bourdieu y Passeron, 1970) es la obra clásica por excelencia dentro de este paradigma. Situada dentro del sistema teórico de Bourdieu, es la continuación de una obra anterior —Los herederos (1964)— en la que se analizaban las estrategias de formación de los hijos de las familias burguesas y ha sido leída como la justificación teórica del entramado reproductivo y del papel de la escuela.

Bourdieu sostiene que el sistema educativo se basa en una relación de poder entre profesor y alumno, la denominada acción pedagógica, poder que es, en sí mismo, un ejemplo de relación social que debe ser aprendida.

A diferencia de otras acciones de ejercicio del poder, las acciones pedagógicas ejercen una forma especial de violencia, la violencia simbólica, que actúa sobre las conciencias al autolegitimarse: demarcando lo que se considera conocimiento (o prácticas) legítimo. Este poder se configura en torno a una doble arbitrariedad.[46]

• La arbitrariedad de los propios agentes y agencias (o instituciones) que ostentan la representación social del sistema, los agentes pedagógicos.

• La arbitrariedad de la selección de los contenidos que hay que enseñar (el currículum) y la forma de la relación pedagógica (en su terminología: el trabajo pedagógico).

El trabajo pedagógico, basado en la autoridad pedagógica instaurada y mantenida por una forma específica de violencia simbólica, tiene como objetivo la adquisición de unos hábitos determinados. Los hábitos, o habitus, son predisposiciones para la acción, maneras de aprehender las situaciones y el tipo de acciones adecuadas en ellas, no acciones concretas. El intento último del trabajo pedagógico es que tales hábitos sean duraderos en el tiempo y que se puedan transferir a nuevas situaciones y conductas.

Bourdieu realiza un movimiento de «desnaturalización» tanto de la pedagogía en general como de las instituciones, agentes y prácticas educativas. Todo lo que ocurre en el espacio educativo tiene un origen social, y como cualquier otro espacio social está generado y organizado en torno a un «campo», es decir, a un espacio en el que las posiciones de los agentes participantes se codefinen tanto en sus relaciones complementarias (profesor-alumno, padres-hijos, etc.) como en las relaciones entre iguales dentro de una misma categoría.

En ese espacio, el sistema educativo tiende a reproducir los hábitos de las diferentes clases y grupos, inculcando a cada uno de ellos los que mejor se adecuan a sus distintos capitales (económico y cultural).

El análisis de Bourdieu no deja salidas. La denominada autonomía relativa de la que goza la escuela es más un espejismo que una capacidad real para cambiar su lógica en profundidad.

Sumario

Mucho se ha escrito a favor y en contra de estas posiciones sociológicas. Cierto es que todas ellas aparecieron en un momento histórico determinado y en mbientes intelectuales muy influidos por el marxismo (por más que ni Bernstein ni Bourdieu pueden considerarse autores marxistas), que no son hoy en día concepciones dominantes. Pero su valor no está tanto en una cuestión coyuntural como en el alcance de sus ideas.

De alguna manera muchas de esas ideas, como ha ocurrido con Marx, han pasado al acervo de ideas comunes y compartidas. Dowling (2000) comenta hasta qué punto eso ha ocurrido en las versiones más «popularizadas» de algunas concepciones:

Hace casi veinte años, estaba desayunando en casa de una amiga Cuando su hijo pequeño metió la mano en el bote de mermelada que estaba en la mesa. —¿Por qué metes los dedos en la mermelada? — preguntó mi amiga— ¿no sería mejor utilizar un cuchillo o una cuchara? —¿Por qué no le dices solo que saque su mano del bote? —le pregunté. —Porque Basil Bernstein nos ha dicho que debemos hablar a nuestros hijos en un código elaborado.

Pero no creemos que las ideas de Bernstein vayan a perdurar de esa manera. Más bien nos parece que es su análisis teórico, más general, el que será retomado cuando la crítica a las posiciones «reproduccionistas» haya dejado de ser habitual. No solo por las posiciones «post» reproduccionistas (cuyo catálogo es muy amplio, como se muestra en Escofet y otros, 1998), sino por la valoración de su teoría de la transmisión, que es el término que él utiliza, y del discurso

pedagógico; y por sus propias críticas a ese movimiento (Bernstein, 1990), al que a veces ha sido asimilado demasiado rápidamente.

---

41 «Algunos determinantes sociológicos de la percepción».

42 En palabras del autor (Bernstein, 1971): «Las características del lenguaje público son: brevedad, simplicidad gramatical, frases sin concluir, construcciones sintácticas pobres, uso simple y repetitivo de conjunciones […] En este lenguaje la selección individual de entre un grupo de frases tradicional juega un papel importante. Es un lenguaje de significados implícitos, con un bajo orden de generalidad. Por contra, el lenguaje formal se caracteriza por un orden gramatical y sintáctico seguro, que regula lo que se dice; el uso frecuente de preposiciones que indican relaciones lógicas y contigüidad espacial y temporal; el uso frecuente de pronombres impersonales; simbolismo expresivo, etc.».

43 Las reglas jerárquicas regulan la ubicación del alumno en un orden legítimo y específico en relación con normas legítimas o patrones de conducta, de carácter o de relación social.

44 Las reglas discursivas regulan el proceso del discurso pedagógico en la escuela, es decir, regulan la selección, secuenciación, ritmos y criterios del acceso al conocimiento escolar.

45 Desarrollando estos dos conceptos un poco más, la instrucción directa se caracteriza por estar centrada en el maestro, con poca elección de la actividad por parte del estudiante, y un uso de grupos homogéneos y estables de instrucción. El maestro es un controlador explícito de la situación de enseñanza-aprendizaje, ya que la adquisición depende explícitamente dependiente de la transmisión. Además, la secuenciación y la velocidad de conocimiento es explícita y específica, como también los criterios de evaluación. La secuenciación está controlada por guías pedagógicas que regulan la modalidad explícita de adquisición y el progreso explícito de transición. El maestro es un emisor de soluciones y se reduce la posibilidad de toma de decisiones del alumno, que tiene un tiempo delimitado. También el tiempo instruccional está marcado por períodos fijos y rígidos, de manera que la progresión de la transmisión está ordenada en el tiempo por reglas explícitas. Esto quiere decir que hay un único tiempo de adquisición. En cambio, la instrucción indirecta o

pedagogía invisible es un estilo de enseñanza en que hay flexibilidad de espacio, elección de la actividad por parte de los estudiantes, diversos materiales de enseñanza, integración de áreas curriculares e instrucción más individualizada. Esta modalidad puede promover nuevas prácticas para el maestro y demanda innovación pedagógica en la organización del conocimiento. Los principios que regulan las relaciones sociales de instrucción son implícitos. La organización del tiempo es más flexible, con distintos ritmos de aprendizaje. El sistema de evaluación enfatiza más las maneras de enseñar que los estados de enseñanza. Existe una última modalidad, la modalidad enmascarada. Esta es una teoría indirecta de adquisición unida con una teoría directa de transmisión. En la práctica, la adquisición continúa estando regulada por reglas discursivas de secuenciación, velocidad y criterios de manera explícita.

46 La arbitrariedad no debe entenderse como algo que se hace sin justificación, como a veces algunos pedagogos han señalado para criticar a Bourdieu, sino como algo que se hace de una manera, pero podría hacerse de otra. Arbitrario se opone en este contexto a «necesario», y está relacionado con el uso de este término en la tradición francesa que lo toma de Saussure y su análisis del signo lingüístico.

7.

PAULO FREIRE Y LA EDUCACIÓN LIBERADORA

Presentación

Paulo Freire, nacido en 1921 y fallecido en 1997, ha sido un espécimen extraño en el mundo de la pedagogía del siglo XX por varias razones. La más obvia es que su entrada en la educación no se hace por la puerta del mundo educativo, sino por los múltiples caminos de la acción social. Los actores que sintonizan con sus primeras intuiciones y propuestas no son los actores clásicos del sistema educativo, sino agentes institucionales y sociales interesados en fomentar las reformas sociales. La propuesta educativa de Freire no apunta a cómo mejorar el modo de adquirir más conocimientos, sino a cómo hacer que los educandos se tornen más conscientes y más deseosos de cambiar el mundo. En efecto, los procesos de cambio sociopolítico de Brasil y de Chile en la década de los sesenta marcan de forma indeleble no solo la vocación educativa de Freire, sino el desarrollo de su pensamiento educativo, construido mucho más con materiales filosóficos y sociológicosque con los provenientes de la psicología evolutiva y de las teorías del conocimiento. Por consiguiente, no es una insensatez debatir sobre si fue o no un pedagogo, pues él mismo afirmaba que se engañaba quien viese en él principalmente un educador.

Probablemente ningún otro educador ha tenido a la par tan enconados enemigos y tantos grupos de devotos seguidores en tantas partes del mundo. Todavía muy joven ya era un maestro mitificado por un supuesto método revolucionario de alfabetización que le valió en 1964 el exilio, precisamente porque lo satanizaron los obsesos del peligro comunista de la época. Pero veinticinco años después era nombrado secretario de educación del municipio de São Paulo, un campo experimental que muchos pedagogos reformadores hubiesen anhelado tener y que a él le fue concedido, aunque le precedía una merecida fama de teórico sin paliativos. Antes y después, en decenas de países de América, África, Asia-Pacífico y Europa, sedujo a los auditorios más diversos, con un discurso que era un entramado filosófico denso, pero animado por una gran carga afectiva y de amor a la humanidad. Exilado de su país por revolucionario, pudo enseñar en

Harvard y trabajar para el Consejo Mundial de las Iglesias en la ciudad de Calvino.

Los agasajos no dan, sin embargo, la medida de su influencia real. Contemporáneo de decenas de reformas educativas, apenas se puede encontrar alguna que se refiera vagamente a su pensamiento. Decenas de universidades le otorgaban honores, al tiempo que se hacían tesis doctorales que ponían de relieve las contradicciones de Freire, destacando su escasa contribución al pensamiento educativo propiamente como tal. Fuera de algunos enclaves en las facultades de pedagogía, la influencia real de Freire se sitúa preponderantemente extramuros no solo de los sistemas educativos, sino también de la ortodoxia sociopolítica dominante. Es cierto que hoy por hoy se trata de grupos marginales, que pueden ser vistos como los reservistas de la revolución perdida.

La muerte sorprendió a Freire preparando un viaje a La Habana y otro a Cartagena de Indias para sendos eventos de la internacional de la educación y de la acción social alternativa, anticapitalista, antineoliberal. Pero algunas mentes lúcidas se preguntan si los ortodoxos de hoy pueden enviar impunemente al desván de la historia a quien entrelazó el pensamiento y la práctica educativa con las teorías más actuales del conocimiento y de la comunicación, una de las obsesiones de nuestro tiempo.[47]

El pensamiento de Freire, en permanente evolución durante cuarenta años, es difícilmente encasillable, pero ha sido tan encasillado como el que más. La condición de icono irritaba a Paulo Freire tanto como la reducción de su pensamiento-acción a una u otra categoría. Desde muy pronto, algunos lo cristalizaron como método o metodología, otros como la teoría o pedagogía Paulo Freire, otros como filosofía o filosofía antropológica, programa, sistema Paulo Freire. Unas denominaciones substituían a otras a medida que él las rechazaba. Preguntado el propio Freire con cuál de las denominaciones se sentía más cómodo, contestaba:

Ninguna. Yo no inventé ni un método, ni una teoría, ni un programa, ni un sistema, ni una pedagogía, ni una filosofía. Es la gente la que necesita ponerle nombre a las cosas.

¿Qué inventó, pues, Paulo Freire? ¿Cuál es su aportación a la educación del siglo XX? «Yo quisiera morir dejando un mensaje de lucha», confió a muchos de sus amigos. Un mensaje de lucha que paradójicamente ha sido siempre, desde el mismo prólogo de su obra Pedagogía del oprimido, un mensaje de amor. Pero, ¿qué tiene que ver el amor con la pedagogía?

7.1 Paulo Freire: actor y testigo de la historia del siglo XX

La biografía de Freire está tan íntimamente ligada a su espacio-tiempo, y este a la construcción de su pensamiento político-educativo, que separarlos sería inducir a error al lector. Dentro del fenómeno educativo, Freire es tan peculiar en el mundo de las ideas pedagógicas que no es posible confinarlo a una disciplina, ni a un método, ni a un país, ni a un período histórico cerrado. Él reiteraba que, para entenderlo y quererlo como ciudadano y educador crítico frente a la globalización económica, cultural y educativa, había que aceptarlo como pernambucano, brasileño, latinoamericano y tercermundista. Su vida y su obra son inseparables de la marcha del mundo en los últimos cuarenta años. Freire es, sin duda, uno de los actores y testigos importantes de la historia del siglo XX, que ha culminado con el nacimiento de un mundo global.[48]

Cuarenta años en su tierra natal (1921-1961)

[49]

Paulo Reglus Neves Freire nació en Recife, capital del estado de Pernambuco, en el nordeste de Brasil, en septiembre de 1921, hijo de padre espiritista y madre católica, en el seno de una familia que, a decir de Freire, rezumaba amor y tolerancia, como queda de manifiesto en el Libro del bebé escrito por su madre, que ha sido dado a conocer ahora por la segunda esposa de Freire. Sus primeros recuerdos educativos son inmejorables. Sus padres le habían enseñado a leer en casa, escribiendo bajo los árboles de su patio palabras y frases que le eran familiares. Ya en la escuela primaria, privada, su joven maestra, Eunice Vasconcelos, le inspiró una especial «amorosidad» hacia la lengua y el habla nordestina en particular, y le enseñó a «formar sentencias».[50] Otros recuerdos de esa etapa no son tan felices. Perteneciente a la clase media, la familia sufrió los embates de la crisis mundial de 1929, así lo recordaba en una entrevista en 1988:

Hice mi escuela primaria en el período más duro del hambre, no de un hambre intensa, pero de un hambre capaz de trastornar el aprendizaje.[51]

En otra ocasión precisaba:

No podía entender las clases de la escuela primaria. Tenía ceros. Lloraba. Sufría. Tenía hambre y me sentía culpable por tener malas notas…

Las penurias de la familia aumentaron con el fallecimiento del padre cuando Paulo contaba trece años. Se habían trasladado a un pueblo vecino en que no había instituto y Paulo solo pudo terminar allí la escuela primaria, interrumpiendo su escolaridad durante algunos años. Con dieciséis años, y de vuelta a Recife, inició la escuela secundaria, cuando sus colegas de edad entraban en la universidad. El colegio Oswaldo Cruz fue fundamental en su vida. Al terminar los siete años de secundaria y de preparación a la universidad, entró en la Facultad de Derecho, al tiempo que se quedaba como profesor en el mismo colegio, de cuyos dueños fue siempre amigo y cuya hija se tornó, varias décadas más tarde, su segunda esposa. Esta sostiene que Paulo estudió derecho porque en el área de ciencias humanas era la única carrera disponible. Pero no parece probable que Paulo hubiese querido entonces estudiar la educación como disciplina.

Su vocación de reformador educativo vino por otras vías. Con veintitrés años, y por un deseo incontenible de ser padre (según confesión propia), se casó en 1944 con Elza Oliveira, una maestra de primaria, con quien tuvo cinco hijos, cuyos nombres aparecen en varios de sus libros. Freire declaró reiteradamente que su interés por la pedagogía como tal nace tras su matrimonio con Elza. Por ser casado, profesor de portugués y de constitución débil se libró de ir a la Segunda Guerra Mundial.

Más motivado por la filosofía y la sociología que por el derecho, Freire fue, según él mismo dice, un mediocre estudiante. Al terminar la carrera (en una fecha imprecisa) hizo un solo intento fallido de ejercer como abogado, pero parece probable que ya trabajase desde antes en el Departamento de Educación y

Cultura del SESI, un organismo del que solo suelen mencionarse las siglas, tal vez porque, al ser una creación de la Confederación Nacional de la Industria, o sea, la patronal, algunos hagiógrafos lo soslayan como si se tratara de un borrón en la biografía del maestro. En realidad era un organismo en que participaban también los sindicatos, pero la orientación del SESI era marcadamente paternalista. Ese fue el primer contacto profesional de Freire con la educación de los trabajadores adultos, aunque Elza y él habían participado en actividades educativas y culturales en el seno de la Acción Católica, que era un instrumento de la tercera vía de entonces, es decir, el intento cristiano de humanización del capitalismo.

Freire, que fue director del Departamento de Educación y Cultura del SESI entre 1947 y 1954 y superintendente entre 1954 y 1957, dijo que esa etapa fue importante para su actividad posterior, porque ahí sistematizó el diálogo con la gente y tomó conciencia del problema del analfabetismo del pueblo. Es chocante tanta opacidad sobre esos diez años de su vida (de los veintiséis a los treinta y seis), que, sin embargo, proporcionaron a Freire la materia prima de su tesis doctoral que, presentada en 1959 bajo el título Educación y actualidad brasileña, constituye la base teórica del libro que sacó a Freire de su ámbito provinciano y le hizo conocido en Brasil y, en cosa de pocos años, en el mundo entero con La educación como práctica de la libertad, publicado en 1965.

Ya en 1958, en el II Congreso Nacional de Educación de Adultos, había presentado una ponencia en que apuntan nítidas las ideas básicas que lo harían famoso más tarde. Su promoción en Pernambuco había sido muy lenta, aunque en 1956 fue nombrado, junto a otros ocho notables, miembro del Consejo Consultivo de Educación de Recife. Con el título de doctor en la mano, fue nombrado director de la división de cultura y recreación del ayuntamiento de Recife, al tiempo que era designado profesor de filosofía e historia de la educación de la Universidad de Recife.

El acelerón personal de Freire tuvo que ver con el acelerón de la historia de Brasil en los primeros años sesenta. Más allá de sus actividades académicas e institucionales, Freire fue uno de los fundadores del Movimiento de Cultura Popular (MCP) de Recife, que, junto a las influencias teóricas que luego mencionamos y su experiencia en el SESI y en la Acción Católica, marcó profundamente su orientación profesional, política y emocional. Con ese movimiento se realizaron los primeros ensayos del método en varias localidades de los Estados de Pernambuco y de Rio Grande do Norte.

Freire en el torbellino de la historia latinoamericana. El cambio de época en Brasil

Entre 1930 y 1945 nace en Brasil el embrión de una burguesía nacional y de una economía moderna, merced al retiro de las inversiones extranjeras clásicas por la crisis de 1929 y por la guerra mundial. El Estado juega un rol conciliador y paternalista. Entre 1945 y 1964 regresa con pujanza la inversión extranjera, que desbanca del poder a la burguesía nacional.

Es la época de germinación del antiimperialismo, es decir, de oposición a lo que hoy llamamos inversión extranjera, a la que se culpabiliza del expolio y de la pobreza del país. La conducta de gran parte de las empresas extranjeras (norteamericanas en su mayoría), atentas solo a sus intereses y ajenas por completo a las necesidades del desarrollo nacional, dejan poco resquicio para que ninguna fuerza política las defienda. Por lo mismo, todas las fuerzas sociopolíticas de América Latina se tornan, de una u otra manera, antiimperialistas y nacionalistas. Los expertos de la Comisión Económica para América Latina de la ONU (CEPAL) darían soporte teórico-tecnocrático a este estado de ánimo con la teoría-estrategia de la autosuficiencia nacional y de la substitución de importaciones, que se convirtió en un dogma análogo al actual sobre la internacionalización económica como panacea.

El modelo tiene algunos componentes básicos: un papel impulsor de la economía por parte del Estado, que debía conservar el control sobre sectores clave de la economía; estimular la emergencia o el desarrollo de los empresarios nacionales, más o menos acompañados por los inversionistas extranjeros; el acceso al mercado nacional de las masas campesinas; la generalización de la educación, incluida la alfabetización de adultos, como instrumento de inserción sociopolítica de la gran masa de la población.

La reforma política para ampliar la democracia y un desarrollo capitalista más equilibrado era la opción que sistematizó por aquel entonces el Instituto Social de Estudios Brasileños (ISEB), cuyos análisis ejercieron un enorme impacto en Freire, que, en el fondo, nunca abandonó la opción pacífica aunque con el tiempo fuera radicalizando su visión revolucionaria. La estrategia reformista solo

era viable si se incorporaban al proceso las capas medias urbanas, los estudiantes y los intelectuales, por un lado, y, por el otro, la gran masa de campesinos que vivía en gran medida fuera de la economía de mercado y fuera de las contiendas electorales. Los analfabetos no votaban y el 90% de los campesinos eran analfabetos.

Las diversas fuerzas políticas traducen el «modelo» general a su esquema ideológico. Básicamente se crean dos polos: la democracia cristiana y los partidos socialistas y comunistas (bloque atravesado por disensiones profundas, simbolizadas por la posición de cada partido ante la heterodoxa revolución cubana). Más o menos dosis de participación del capital foráneo, reformas agrarias más o menos radicales, más o menos comunistas y socialistas en los Gobiernos, más o menos rapidez de los cambios, etc., eso es lo que separaba en términos programáticos a unas estrategias de otras. Guatemala, Venezuela, Chile, Perú, Brasil… varios y efímeros fueron los intentos de «revolución en libertad» (eslogan de la democracia cristiana chilena en los sesenta). El modelo causó tal desasosiego y revuelo social que en varios países (Perú y Bolivia, entre otros) fueron Gobiernos militares los que intentaron aplicarlo.

Freire en el cambio de 1960-1964: el nacimiento del «método»

El populismo venía de atrás, pero el nuevo modelo era un excelente caldo de cultivo para el rebrote de nuevas variedades del populismo, cuyo caso paradigmático era el peronismo argentino. Los rasgos principales eran: un Gobierno basado en un liderazgo personal con una fuerte carga ideológica nacionalista y justiciera; un movimiento o conglomerado de partidos que incitan a los pobres a adherirse al cambio o revolución política; una nebulosa programática que esconde tanto o más que manifiesta sobre sus intenciones reales con respecto a temas substantivos. Ese conjunto de factores estalló con fuerza en el Brasil de los sesenta. En 1960, el Gobierno de Janio Quadros primero y de João Goulart después encarnaron en Brasil el nuevo tipo de populismo. Las contradicciones entre los dos enfoques del modelo y las inevitables Turbulencias sociales dieron el pretexto para el golpe militar de 1964.

Dentro de ese proceso eclosionó en el ámbito nacional el método Paulo Freire,

pues Freire fue llamado a Brasilia para asesorar al ministro de educación en el lanzamiento de una campaña de alfabetización que pretendía alcanzar a cinco millones de analfabetos con el nuevo método. El golpe militar arrastró consigo la experiencia y llevó a Freire al exilio. Todo sucedió en muy poco tiempo en un país-continente del que se exilaron los cuadros políticos más destacados de ambas tendencias, la marxista y la cristiana.

Las primeras referencias al método, hechas por los derrotados que se quedaron en Brasil añorando a los exilados, llevaban una intensa carga mítica, mezcla de lo realmente acontecido, del talante entusiasta de los brasileños y del valor agregado por la brutal estupidez de la represión. Los relatos hablaban de una riada, en incesante aumento, que llevaba a decenas de miles de estudiantes al campo para concientizar alfabetizando. En cuarenta horas los campesinos aprendían a leer la palabra tijolo, ladrillo, pero con el ladrillo los campesinos comenzaban a demoler-construir-reconstruir la casa, el sindicato, el mundo… La conclusión era clara: si el golpe de Estado no los hubiese parado, se habría producido una revolución maravillosa. O al revés: el golpe de 1964 se habría dado para impedirla.

Freire en Chile

Tras un efímero exilio en Bolivia, Freire se traslada a Chile, con la ayuda de sus amigos democristianos allí exilados, pues en Chile hay un Gobierno democristiano progresista.

Por sus contactos personales, Freire fue contratado por el Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario (INDAP), organismo del Ministerio de Agricultura que, en convenio con el Ministerio de Educación, impulsaba un plan de alfabetización campesina, que pretendía ser el motor del proceso de organización de los sindicatos de los jornaleros y de las cooperativas de los pequeños propietarios rurales, en el marco de la reforma agraria iniciada por el Gobierno demócratacristiano del presidente Frei Montalva. Freire era el inspirador de un pequeño equipo, que trabajaba en el desarrollo y aplicación en terreno del método cuya herencia visible fueron los dibujos de las «situaciones significativas» que luego darían la vuelta al mundo.

El entusiasmo que sus ideas y su leyenda suscitaron en los medios universitarios es la parte que ha pasado a los relatos más o menos épicos, que con frecuencia confunde fechas y, sobre todo, los actores y sus posiciones en el escenario. En realidad, Paulo y su método entraron y se desarrollaron en Chile bajo múltiples sospechas, que nunca se tornaron en mordacidad o en vileza merced a la proverbial prudencia y tolerancia de los chilenos. Las primeras puestas en guardia emanaron, por un lado, de los técnicos del Ministerio de Educación, que captaron las debilidades e inconsistencias metodológicas de las ideas de Freire, y, por el otro, de los propios políticos democristianos, que temían que el «método» fuese un instrumento político radical que chocara con sus planteamientos moderados. Los técnicos del Ministerio de Educación emprendieron la tarea de dotar al método de legitimación «científica», a fin de ponerle al abrigo de la sospecha política. Con escaso entusiasmo, por no decir claro disgusto de Freire, en Chile el «método» se llamó método psicolingüístico de alfabetización. La operación legitimadora tenía dos facetas: reducir el campo a la alfabetización de adultos y establecer una sola lista nacional de palabras generadoras que fuesen comedidamente concientizadoras, es decir, en el sentido que convenía a la orientación reformista del Gobierno.

Desde la orilla marxista Freire era visto con la aureola cristiana, tanto por su fe personal, heterodoxa a veces, pero siempre muy explícita, como por sus vínculos con los democristianos exilados en Chile, que le habían dado su apoyo cuando eran altos cargos en Brasil. Para las nomenclaturas izquierdistas de entonces, todo lo revolucionario debía nacer en el campo marxista. Por ello, Freire, acusado de marxista en Brasil, pasó a ser para la izquierda clásica chilena «un educador apolítico, humanista y culturalista, un ideólogo de la concientización sin un planteamiento político de genuina transformación social»,[52] mientras desde la orilla opuesta era mirado con recelo.

Los recelos de ambos lados no impidieron que la semilla de Freire fructificara en Chile. Un sector de la democracia cristiana terminó por romper y crear sendos movimientos, primero el MAPU, luego la Izquierda Cristiana, que jugaron un rol importante en el Gobierno de la Unidad Popular. En ambos movimientos fue notable el peso de dirigentes provenientes del sector agrario, principal ámbito de trabajo de Freire. Entre los factores de la radicalización política de un sector cristiano (las nuevas lecturas del marxismo, el clima conciliar en la Iglesia, etc.), hay que incluir, sin duda, las ideas de Freire y el revuelo generado por los relatos, más o menos imaginativos, sobre los efectos del método aquí y acullá. En el lenguaje anquilosado de la izquierda clásica se incorporaron algunas ideas

y palabras nuevas: diálogo, conciencia crítica, liberación, cultura popular, pensamiento inacabado, el hombre como sujeto de su propia construcción y de la historia social, etc.

Su última etapa en Chile transcurrió en el Instituto de Capacitación e Investigación para la Reforma Agraria (ICIRA), donde cuajaron ideas y «discípulos» que ayudaron a madurar el pensamiento freireano. En contra de la imagen muy arraigada en España de un Freire trabajando en el Gobierno de Allende, él se fue de Chile en 1969, un año antes de la elección presidencial de aquél. Paradójicamente, mientras algunas de sus ideas políticas se habían infiltrado en el lenguaje político, su metodología estuvo muy poco presente en las estrategias formativas del sector agrario, aunque algo más en los programas de educación de adultos del Ministerio de Educación del Gobierno de Allende.

La salida al mundo: la etapa africana

El salto fue espectacular: de Chile a EE.UU. Entre abril de 1969 y febrero de 1970 Freire vivió en Cambridge, Massachusetts, como profesor invitado de la Universidad de Harvard.

Meses después Freire es contratado por el Consejo Mundial de las Iglesias en Ginebra, donde permaneció diez años. Freire crea con unos amigos el Instituto de Acción Cultural (IDAC), que le sirve de apoyo pedagógico para sus correrías por Oceanía, Asia, América, con excepción de Brasil, y, sobre todo, África.

Reire y el IDAC, con el apoyo financiero del Consejo Mundial de Iglesias, fueron una pieza clave del masivo programa de alfabetización impulsado por el primer Gobierno de Guinea–Bissau independiente, entre 1976 y 1979. El desafío era enorme: se trataba de contribuir al nacimiento de una nación, con un territorio pequeño y con 800 000 habitantes, pertenecientes a veinte etnias y lenguas diferentes, además del portugués y el creole, a varias religiones, todos ellos insertos en estructuras económicas primitivas, pero muy diferentes entre sí.

Se trataba de una ocasión de oro para llevar a la práctica el método de alfabetización de Freire en un país del tercer mundo en un proceso

revolucionario. Era una suerte de segunda oportunidad con relación a los primeros intentos de Brasil y de Chile, cuyas limitaciones se han mencionado, y cuando Paulo y su equipo habían tenido tiempo de analizar críticamente aquellas experiencias y de refinar sus planteamientos teóricos con respecto a las relaciones entre el proceso de educación popular y el cambio de las estructuras sociales. Si la experiencia de Guinea funcionaba, habría sido la prueba empírica de la validez universal del método-teoría freireana para los procesos revolucionarios del tercer mundo.

B. Facundo[53] ha estudiado la tesis doctoral que sobre la experiencia de GuineaBissau escribiera la canadiense Linda Harasim: Literacy and National Reconstruction, hecha, al parecer, con gran rigor científico, incluyendo largas estancias en el país africano. La tesis corrobora la declaración oficial del Gobierno guineano en 1980: la experiencia fue un fracaso sin paliativos cuantitativa y cualitativamente. Entre 1976 y 1979 participaron en las actividades de alfabetización apenas 26 000 personas, cuando el analfabetismo alcanzaba a un 99% de la población. Las causas de tan menguada cifra tendrían que ver con las carencias cualitativas del programa, que, si la tesis imputa a Freire y a su equipo, otros atribuyen a las condiciones mismas en que se realizó la experiencia y a las limitaciones provenientes del propio Gobierno, que era el responsable del programa.

Lo cierto es que el programa no tomó en cuenta hechos fundamentales, como la inexistencia de conciencia alguna de identidad nacional, aunque Freire aceptó la tesis de los dirigentes en sentido contrario. No se habían tomado en cuenta las tradiciones culturales y ni siquiera la lengua. El Gobierno revolucionario naciente impuso el portugués, que solo hablaba el 5% de la población, contra la opinión de Freire que propugnaba el creole, hablado por el 45%. Siendo orales todas las culturas locales, no existía tradición literaria ni de uso de la escritura, Por lo que la motivación era muy escasa. Otro de los supuestos ideológicos era que los guineanos estaban alfabetizados políticamente, merced a la guerra anticolonial y que la escuela colonial había sido un factor de opresión. Nunca se dieron pruebas ni de lo uno ni de lo otro y el propio proyecto mostró la inconsistencia de ambos. Los pocos educados en las escuelas portuguesas eran los que estaban politizados, entre ellos los únicos alfabetizadores posibles, que salían de la escuela primaria o secundaria. Además de alfabetizar, se les encomendaron tareas como la movilización política de la gente, entregar rudimentos de educación sanitaria y de desarrollo comunitario y agrícola. Todo ello, al tiempo que se les decía que su función no era enseñar, sino facilitar y

animar el aprendizaje. El programa no proporcionó la formación adecuada para tan titánica tarea, que incluía, normalmente, la necesidad de desplazarse desde la ciudad a los villorrios, pues los posibles alfabetizadores eran todos urbanos.

El incisivo análisis de Harasim muestra la inconsistencia de la visión de Freire en Cartas a Guinea-Bissau, escrito mientras se ejecutaba el programa y donde señala la ausencia de una autocrítica con posterioridad a lo que parece un claro fracaso. La autocrítica fue substituida por alusiones a las actitudes políticas incorrectas de los dirigentes y por un arsenal de argumentos ideológicos que ocultan las causas empíricas del fracaso. El programa de alfabetización no fue el causante de la frustración ulterior de un proyecto de Estado y de nación, que se hundió junto a tantos otros por la misma época en África, pero un análisis autocrítico hubiese contribuido a entender mejor un intento fundamental dentro del proceso de construcción de una teoría educativa que pretende tener una finalidad política de liberación de los oprimidos.

Es sorprendente, por lo demás, que, entre la abundante literatura generada por el fenómeno Paulo Freire, no se encuentren apenas evaluaciones y obras críticas, a no ser las escritas desde paradigmas contrarios.

En el mundo

Desde Ginebra, Freire actúa en todo el mundo, sobre todo en América Latina. Conferencias, seminarios, homenajes, libros y más libros. Durante un período se lanza a la aventura de un nuevo tipo de producción intelectual: los libros hablados, que recogen conversaciones con interlocutores brasileños, norteamericanos, chilenos, etc. Fue la época en que comenzaron a lloverle los reconocimientos de decenas de universidades americanas y europeas que le otorgaron el doctorado honoris causa.

Prosiguen los apoyos a experiencias grandes y pequeñas, aunque cada vez más en la distancia, en Centroamérica, México, Perú, España, etc. La excesiva identificación con el liderazgo político único se repitió, aunque de otra manera, con el sandinismo en Nicaragua. Sus relaciones y contactos con Cuba fueron más bien tardíos, cuando la mayoría de los partidarios de la revolución cubana

ya le habían retirado su apoyo. No obstante, la muerte le sorprendió preparando un viaje a Cuba.

De vuelta a Brasil: el desafío de la escuela

En 1979, con pasaporte suizo, volvió a Brasil, rescatado por la Universidad Pontificia de São Paulo. La decadente dictadura todavía le sometió a un calvario burocrático,[54] hasta poder ser reconocido por su vieja Universidad de Recife, la actual Federal de Pernambuco, donde era director del Servicio de Extensión Cultural cuando fue obligado a exilarse, así como para ser nombrado titular de la Universidad de Campinas. En los últimos años fue profesor de la Universidad Católica de São Paulo.

En 1989 fue nombrado secretario de educación del Municipio de São Paulo, a petición del Partido de los Trabajadores, del que era uno de los fundadores, y al que pertenecía la nueva alcaldesa, Luiza Erundina. El cargo significaba gestionar una red con más de 650 escuelas y con más de 700 000 alumnos. Rodeado de un grupo de amigos y discípulos, Freire intentó cambiar la cara de la escuela, entregando las escuelas a las comunidades locales (la autonomía de la escuela era una de sus convicciones sobre el sistema educativo formal), creando consejos de escuela y asociaciones de alumnos, y estimulando los proyectos autónomos de centro. Se puso en marcha un ambicioso plan de formación del profesorado, orientado por las ideas pedagógicas que luego se explicitan. Se puso en marcha un movimiento de alfabetización a través del Foro de los Movimientos Populares de Alfabetización, a través del cual se movilizaron los recursos públicos y el voluntariado. No se impuso el método Paulo Freire, aunque todo el programa estaba imbuido de su filosofía educativa.

En 1991 renunció al cargo «para ser devuelto al mundo», como dijo la alcaldesa en el acto de despedida. Ni en la biografía de la esposa ni en la de Moacir Gadotti se encuentra la más mínima alusión a las críticas de sectarismo y de ineficiencia del equipo de Freire, del que formaba parte el propio Gadotti, y que son evocadas por Blanca Facundo.

7.2 La construcción teórica de Freire

Abundan las divulgaciones de sus ideas. Escasean los ensayos de sistematización de un pensamiento complejo, que evolucionó sin cesar a lo largo de treinta años, pero que, sin embargo, se mantuvo idéntico en lo esencial al impulso inicial. Nos limitamos a resumir las ideas y teorías principales, sin intentar una visión evolutiva, aunque se establezcan algunos vínculos entre ciertos momentos del periplo vital de Freire y la evolución de algunas de sus ideas. Evitamos las citas, pues, siendo tantas y tan sugerentes las ideas de Freire sobre educación en general, alargarían desmesuradamente el texto. Remitimos al lector a las obras básicas de Freire y a algunas de las obras de terceros incluidas en la bibliografía.

Freire es múltiple, polifacético y, si él reivindicó el derecho a ser contradictorio, nadie debería intentar ocultar que, al menos en ciertos temas, fue muy paradójico.

Las primeras ideas-fuerza y el nacimiento del «método»

Como ya se dijo, las ideas que luego le hicieron famoso asoman ya en su doctoral de 1959 y en una ponencia-informe de 1958 La educación de adultos y las poblaciones marginales: El problema de los mocambos, donde apunta nítidamente las grandes ideas que iría a desarrollar a lo largo de toda su vida:

• La educación de los adultos tiene que fundamentarse en la conciencia de la cotidianeidad de los educandos, superando el mero conocer letras, palabras y frases.

• Los procesos educativos y políticos han de ser horizontales, es decir, los educadores y los líderes políticos han de aprender de sus alumnos o de sus bases, al tiempo que les enseñan y orientan. La horizontalidad preconizada es lo contrario a la usual práctica, que es vertical.

• La educación de adultos no debe ser un mero instrumento para alcanzar un nivel académico determinado, sino un estímulo para la emergencia sociopolítica del pueblo y una herramienta para participar en la vida pública.

• En consecuencia, algunos de los contenidos de sus estudios han de ser aportados por los educandos.

A estas primeras ideas sobre educación Freire agregó la visión que sobre la sociedad brasileña de entonces desarrollaban los intelectuales ligados al ISEB, que habían acuñado el término concientización en el contexto de su visión sobre la necesidad de la emergencia de los sectores sociales intransitivos, otra idea rescatada por Freire en su primer gran libro (La educación como práctica de la libertad). La concientización era el paso de la conciencia intransitiva (mágica, ingenua) a la conciencia crítica, necesaria para la participación activa de los campesinos en la vida social y política.

Con tales ingredientes, el método eclosionó en la primera oportunidad que se presentó en el turbulento Brasil de la época. Según testimonio del propio Freire, fue determinante en su plasmación concreta la intuición, los conocimientos y la experiencia como maestra de su esposa Elza. Los primeros ensayos fueron en el propio Recife y, posteriormente, en varias localidades del nordeste del país, de la mano del Movimiento de Cultura Popular de Recife. Para dar cuenta de la conmoción suscitada por el descubrimiento de algo nuevo, vale la pena evocar los primeros relatos orales del método en acción. Se trataba siempre de un trabajo en equipo, que se desplazaba a la localidad elegida para trabajar. Veamos los pasos de la aplicación del método:

a. La investigación temática

El primer paso era escuchar lo que la gente decía, tomando nota de sus temas de conversación. Se anotaban frases y se subrayaban las palabras más significativas, que resumían la conciencia colectiva: quejas, sueños, expectativas, etc.

b. La codificación

El siguiente paso era un trabajo de elaboración del equipo, que culminaba en una lista de palabras significativas que, juntas, configuraban el universo temáticovocabular del medio social de los educandos. Desde el comienzo, Freire tenía claro que los educadores tenían una intencionalidad política, transformadora de esa realidad y, por lo mismo, Freire siempre habló de los «temas bisagra», es decir, los añadidos temáticos que los educadores podían introducir en el programa, con el propósito de abrir la puerta al proceso de toma de conciencia, la concientización, de su realidad y de las maneras de superarla.

c. Soporte visual

El tercer paso era plasmar en un soporte visual cualquiera (carteles, dibujos en cartón o en diapositivas) las situaciones-palabras significativas, con los cuadros de familias silábicas derivadas de cada palabra. El proceso de identificación y organización de los temas-palabras generadoras y su plasmación en un soporte visual se fue denominando paulatinamente codificación.

d. Los círculos de cultura y la problematización

El cuarto paso era la organización del grupo, que en las primeras experiencias denominaron círculos de cultura, y ponerse a dialogar los educadores (llamados coordinadores) con los educandos. El mecanismo era muy simple: se mostraba el cuadro o diapositiva inicial, sin ninguna palabra escrita, y se incitaba a describir lo que estaban viendo y, a través de una serie de preguntas escalonadas del educador (problematización), los educandos se ponían a reflexionar sobre las relaciones de las personas con el entorno y de las personas entre sí. La prolongación del debate llevaba a que alguien del grupo planteara cuándo comenzaban a leer. En ese momento se mostraba el segundo cartel que era el mismo que el anterior, pero con la palabra significativa escrita en letra clara minúscula, que era espontáneamente identificada por una o varias personas del grupo.

e. Alfabetización en sentido estricto

Seguidamente se procedía a la separación de las sílabas de cada palabra con guiones: ti-jo-lo (ladrillo). Y comenzaba el juego de la formación de nuevas palabras a partir de las sílabas de la primera, que por lo mismo se denominó palabra generadora. Generadoras de otras palabras, pero también de otros temas de conversación y de toma de conciencia.

Se procedía del mismo modo con el resto de la lista de palabras generadoras, que, en las primeras experiencias brasileñas y chilenas, oscilaban entre diecisiete veintidós, número más que suficiente para recoger la mayoría de las sílabas más usadas del portugués o del castellano. Huelga decir que el proceso se hacía más y más complejo a medida que se avanzaba en la lista de temas-palabras generadoras, tanto por el debate sobre la realidad como por la adición permanente de familias silábicas, que permitían formar más y más palabras. El proceso de lectura y de escritura era simultáneo desde el primer momento. Los educandos escribían en sus cuadernos las palabras que leían y que formaban ellos y sus compañeros. Y, poco a poco, las frases cada vez más complejas. El proceso de alfabetización no tenía un término fijo, pues la intención era que cada círculo de cultura prosiguiese de forma indefinida el camino iniciado, pero, en términos estrictos, los educandos podían ser lectores y escritores autónomos en un plazo que oscilaba entre las cuarenta y las ciento veinte sesiones, lo que representaba entre dos y cinco sesiones para cada palabra generadora.

Los primeros círculos de cultura suscitaron un gran entusiasmo y se extendió la leyenda del descubrimiento de un método casi milagroso, lo que acrecentó la motivación de coordinadores y de educandos e hizo que algunas de las experiencias se saldaran con resultados espectaculares: en algunos grupos la mayoría de los participantes lograron leer y escribir frases simples con sentido tras cuarenta sesiones de trabajo. Era un récord de eficiencia que habría entusiasmado a los administradores actuales.

El primer libro de Freire publicado en castellano, La educación como práctica de la libertad, refleja este momento fundacional de la entrada triunfal de Freire en la pedagogía del siglo XX.

Un cambio de rumbo: del educador político al político educador

Recordemos que el método de Paulo Freire nace como un instrumento para alfabetizar-educar a adultos campesinos o de los barrios periurbanos con el propósito de prepararlos para participar en la vida social y política en el marco de los cambios sociopolíticos impulsados por los Gobiernos de Brasil y de Chile en los años sesenta. Las ideas que dieron origen al método no provenían de ninguna de las disciplinas que suelen inspirar los cambios educativos, sino de una mezcla no programada entre una intuición simple, una situación social explosiva y las herramientas teóricas de que Freire disponía en aquel momento: el idealismo hegeliano y el humanismo cristiano, los conocimientos educativos acumulados en el SESI y en el diálogo con su esposa, además de los estudios antropológicos y sociológicos de los intelectuales del ISEB.

Tras la experiencia chilena, desde el mundo de las ciencias de la educación llovieron las insinuaciones críticas de que el método no era innovador, que todos sus ingredientes estaban inventados y que, además, no explotaba las posibilidades ya abiertas por otros ensayos que partían de la oración, del texto, y no de la palabra. Estas y otras críticas tenían fundamentos técnicos innegables, pero ignoraban el hecho fundamental de que el proceso desataba una dinámica educativa integral (y eso sí era nuevo), al tiempo que aceleraba el propio proceso de alfabetización.

Las críticas y una cierta frustración motivada por la experiencia chilena en el plano político suscitaron la protesta de Freire contra los intentos de reducir su aporte educativo al método descrito, y, sobre todo, al aspecto puramente mecanicista del mismo. Muchos de sus seguidores siguen insistiendo en que lo esencial del aporte freireano no está ahí. Un análisis más imparcial muestra que sin el método no habría habido aporte freireano a la pedagogía del siglo XX, entre otras razones porque plasma la intuición inicial y porque es el soporte de toda la reflexión y recreación doctrinal, a la que Freire ha consagrado todos sus esfuerzos ulteriores. Lamentablemente el propio método casi no ha avanzado un solo palmo desde entonces, si bien las mil y una experiencias inspiradas por él han hecho adaptaciones y retoques con mayor o peor fortuna.

El sabor agridulce del éxito y del fracaso impulsa a Freire a dar un salto hacia delante. Durante los últimos años chilenos (1967-1969) escribe lo esencial de Pedagogía del oprimido, que termina durante su estancia en Harvard. Este libro, traducido a muchas lenguas y escasamente comprendido por su dificultad intrínseca y el eclecticismo de sus fuentes, está muy lejos ya de la alfabetización y constituye una lectura política compleja de la realidad sociopolítica

latinoamericana en orden a proponer los caminos para su transformación radical. Nace ahí la pedagogía de la liberación, que es un intento de replanteamiento teórico de la educación y de las condiciones de la lucha política por la liberación, dejando en un segundo plano la búsqueda de los soportes teóricos que el propio método necesitaba, y, en primer lugar, una teoría del conocimiento.

Aunque no suela decirse así, desde su Pedagogía del oprimido Freire abandona el campo de la pedagogía en el sentido estricto para situarse en el terreno de la política, no a la usanza convencional, sino desde una atalaya propia: su condición de educador reconocido. Él lo reiteraba sin cesar: «Soy substancialmente político y solo adjetivamente pedagogo».[55]

Por lo mismo, sus reflexiones posteriores están marcadas por una ambigüedad substancial entre ambos campos o, mejor dicho, sus aportes a la educación y a la política son, en ambos casos, muy atípicos y, por lo mismo, muy sugerentes para sus adeptos y muy incómodos para quienes se acercan a él desde la política o desde la educación convencional.

En consonancia con tal cambio de rumbo, Freire acude a otras fuentes de inspiración. En Chile todavía se interesaba mucho por la fenomenología, el existencialismo y los psicoanalistas críticos, a la búsqueda de un soporte epistemológico para su hallazgo metodológico: el método. A partir de Pedagogía del oprimido, sus preocupaciones teóricas, sin abandonar nunca del todo las precedentes, se encaminan en otra dirección y se incorporan a su pensamiento ingredientes marxistas de diverso tipo: el Marx humanista de los Manuscritos de 1884, el Che Guevara, los movimientos africanos de liberación y, en las últimas décadas, Gramsci.

Hay que señalar, sin embargo, que, dada su irrenunciable vocación educadora y su innata capacidad de asombro, estuvo siempre atento a las viejas y nuevas reflexiones y novedades en el campo de la educación, de la lingüística, de la comunicación o de la física. Freire admiraba a Freinet y mantuvo correspondencia con Erich Fromm y con Suchodolski. John Dewey, que conoció a través del educador brasileño Anisio Teixeira, le inspiró la importancia de conocer la vida de la comunidad local y la idea del aprender haciendo (learning by doing). De Carl Rogers apreciaba la insistencia en el alumno. Son conocidas sus afinidades y sus divergencias con Ivan Illich. Asimismo, Freire no dudaba en admirar a Ferrer y Guardia, a Makarenko y a Krupskaia, de quien sacó algunas ideas sobre la escuela políticamente neutral, burocrática y necrófila,

identificándose con sus planteamientos de una escuela biófila. Freire se interesó vivamente por Vigotsky, tanto en sus análisis sobre la relación entre desarrollo cognitivo y el entorno como, sobre todo, por sus propuestas de transformación del entorno para posibilitar el aprendizaje y viceversa.[56]

Sin embargo, no hay evidencia alguna de que su curiosidad intelectual se haya plasmado en un replanteamiento o enriquecimiento del método inicial, lo que probablemente habría constituido el camino lógico hacia el desarrollo de concreciones operativas a la educación transformadora, mucho más significativas tal vez que su aporte híbrido y muy generalista sobre las relaciones entre una educación liberadora no muy bien definida y la lucha política emancipadora en las condiciones actuales del mundo.

Las ideas principales de Freire

En consecuencia, el entramado ideológico freireano sobre educación y política es complejo y en permanente evolución no lineal, que más bien parece un zigzagueo en forma de espiral. No hay, sin embargo, épocas bien definidas. Se podría decir que la primera fase (1963-1970) está marcada por la educación y su dimensión liberadora; que, en la siguiente (1970-1989), Freire desarrolla la dimensión política sobre todo; y que, en la tercera (los últimos años de su vida), vuelve a la educación en todas sus dimensiones. Sin embargo, es evidente que, desde Recife a São Paulo pasando por el mundo entero, su vida y su reflexión fue un perramente ir y venir entre la educación y la política. Algunas ideas, como la concientización, reaparecían luego de ser declaradas explícitamente fuera de juego.

La mayoría de sus ideas no son de uno o del otro campo, sino que son, antes que nada, una manera de mirar el mundo, el hombre, la sociedad y las relaciones entre los hombres y las mujeres y de ellos con el mundo. Lo que late en los múltiples libros de Freire, y emerge con vigor en sus intervenciones orales a través del mundo, es un impulso vital, lleno de emotividad, que incita a la transformación del hombre, ser inacabado, y al cambio de la sociedad, que él percibía dirigida por ideas y valores que impiden ser y desarrollarse como personas a la mayoría de los pueblos y de las personas.

Una dificultad añadida es que las opciones e intuiciones de Freire se entremezclan entre sí y, además, van envueltas en un lenguaje marcado por las dicotomías y las polarizaciones: opresor-oprimido; reacción-revolución; educación vertical-educación horizontal; educador-educando, etc. El pensamiento por antagonismo forma parte de la herencia europea de Freire. «Experimento una fantástica ambigüedad radical», dijo ante un inmenso auditorio en París en 1991. Se refería a su relación con el pensamiento europeo contemporáneo, pero la ambigüedad podría aplicarse a todas sus relaciones con el pensamiento occidental. Lo usa porque no tiene otras herramientas cognitivas, pero no le gustaría usarlo. De ahí que haya estado inventando sin cesar nuevas expresiones y juegos de palabras, sin conseguir despegarse del todo de las formas polarizadas del pensamiento europeo del siglo pasado.

Se han hecho muchas síntesis del freirismo y ninguna puede pretender ser completa, pero hay que intentar explicitar sus principales ideas, aunque solo sea como invitación a adentrarse en la lectura de algunos de sus libros.

Las dicotomías

• Educación y política

Las relaciones entre educación y política ya han sido comentadas. Los educadores tienden a sorprender o escandalizarse de la insistencia de Freire en este punto. Sin embargo, que todo acto educativo tiene una dimensión política es una evidencia. Las teorías de la reproducción, abordadas en otro capítulo de este libro, dan cuenta sobrada de la dimensión política conservadora de la educación, cuando esta pretende ser neutra y apolítica. Todo proceso educativo induce unas actitudes y valores en los educandos que los torna pasivos o críticos, egoístas o solidarios, etc. La educación pretendidamente apolítica es también política. Freire pensaba que el fatalismo implícito en las teorías de la reproducción podía y debía ser combatido con una intencionalidad explícita de la educación puesta al servicio de la criticidad y de la construcción de personas críticas que podrán, y querrán, cambiar la sociedad. Esa es la esencia de su pensamiento.

• Teoría y práctica

La teoría sin práctica es palabrería y la práctica sin teoría es activismo loco. El conocimiento es producto de una práctica histórica concreta y, por lo mismo, en permanente proceso dialéctico para superar las contradicciones de cada momento. A su vez, las prácticas sociales no pueden entenderse sin una teoría (visión del mundo y del hombre) y no pueden cambiarse verdaderamente si no se cambia la teoría que las sustenta. El cambio es siempre cambio de ambas.

• Opresores-oprimidos

La tendencia de Freire a la polarización heredada del hegelianismo encuentra en esta dicotomía la más persistente de las ideas-fuerza de Freire. Sus textos dan la impresión de que se es opresor o se es oprimido o comparsa de uno de los dos bandos. Esta dicotomía le granjeó fama de radical y ha sido de las que más críticas le ha merecido de la parte de analistas norteamericanos, como bien muestra el citado libro de B. Facundo. Para entender este punto en términos filosóficos habría que remontarse a Platón y adentrarse en Hegel, pero lo más sensato sería contextualizar la expresión, que, a pesar de ser obsoleta tras la decadencia del marxismo teórico y práctico, refleja la realidad social latinoamericana mucho más que las categorizaciones ambiguas y eufemísticas de la postmodernidad al uso. Es cierto que, en el plano político, la aplicación de la dicotomía opresores-oprimidos, por ejemplo, al caso de Cuba o de países africanos, no deja lugar para legítimas posiciones de disenso y que tiende a «justificar» los errores del régimen, que representaría a los oprimidos, siendo EE. UU. el polo opresor. Tal simplismo de algunas formulaciones freireanas no impidió a Freire trabajar a lo largo de su vida sobre todo con instituciones y con personas (intelectuales y educadores) que no son fácilmente reconocibles en ninguno de los dos bandos opuestos.

• Transformación-adaptación

En la misma línea, Freire parece decir que o se hace una práctica transformadora, revolucionaria, o se hace una práctica reaccionaria, de adaptación al sistema, tanto en el plano político como en el educativo, lo que ha descorazonado a muchos potenciales simpatizantes dentro de los sistemas educativos, que, al no

poder aplicar la teoría de Freire dentro del corsé actual, se han plegado resignados a la inercia del sistema. Sin embargo, su discurso aparentemente maximalista y polarizado ha de ser interpretado a la luz de su conducta práctica a lo largo de los años. Su capacidad de hacer lo posible en cada circunstancia se puso a prueba desde muy temprano en Chile, donde para salvar lo esencial, aceptó con humildad y dignidad los aportes técnicos al método, aunque veía muy claramente que, tras la apariencia técnica latía un intento de esterilización política del método. Su inmersión en el sistema escolar como gestor en el municipio de São Paulo, cuando ya había escrito lo esencial de su obra, fue un ejemplo de adaptación realista para introducir semillas nuevas en el sistema político y educativo convencional.

Educación bancaria-educación dialógica y teoría del aprendizaje

Esta fórmula polarizada, o la análoga de educación vertical-educación horizontal, ha sido el concepto que ha vehiculado desde los años sesenta el núcleo central de su pensamiento crítico de lo existente y de su propuesta transformadora. El adjetivo bancario alude al hecho de que la educación convencional concibe a los educandos como un banco en que se depositan conocimientos de forma pasiva, sin intervención ni valor añadido alguno por parte del receptor. El adjetivo vertical connota la relación de arriba hacia abajo del acto de enseñar y de aprender. Ambos se refieren a la práctica usual que concibe todo el proceso educativo como una transferencia de conocimientos del educador al aprendiz, metáfora bancaria comúnmente utilizada en nuestros días como lo más natural.

A esta concepción, que ha sido criticada por estereotipada, Freire opone el diálogo como instrumento esencial del acto de enseñar y de aprender. Se trata de un punto clave del pensamiento freireano y conviene entenderlo bien. El diálogo no es un simple recurso para hacer más amena la clase. La teoría freireana del diálogo hunde sus raíces en su teoría del conocimiento, que si bien no pasó de la etapa de esbozos y aproximaciones varias a lo largo de sus escritos, contiene elementos claves que permiten establecer una línea divisoria entre dos modos de entender y de practicar la educación. Uno de ellos es la dialéctica entre tres aspectos: la realidad, la teoría y la praxis. La realidad social (estructuras,

instituciones, ciencia y tecnología, clases sociales, ciudades, agricultura, etc.) es el producto de la acumulación de prácticas humanas contradictorias. La teoría es el producto de muchos actos de conocimiento.

El acto de conocer es siempre el acto de crear conocimiento. No hay conocimientos previos que se aprenden sin más, sino que todo se reaprende, se construye, destruye y reconstruye con los materiales preexistentes que vienen del otro (el educador, el libro, la película, la novela, etc.) y de los materiales que incorpora el mero hecho de problematizarlos. Freire decía estas cosas ya en 1965, cuando el constructivismo no había sido todavía desempolvado.[57] Quienes han aplicado el método freireano saben que es, tal vez, una de las concreciones más logradas del constructivismo, que, en sus aplicaciones más estructuradas, ganaría mucho si se dejara contagiar del espíritu y de ciertos énfasis freireanos.

Pero el aporte substancial de Freire se sitúa en el plano de los constructores, de los actores del aprendizaje. Es obvio que aprende cada persona, pero ¿cómo? Freire no niega que se pueda aprender en la soledad de un laboratorio o leyendo un libro. Pero aun el acto de leer o de observar lo que sucede en una probeta ha de ser un acto de diálogo con la realidad o de diálogo con el autor del texto, si se quiere realmente aprender. Si no hay diálogo, se memorizará o se acumularán pinceladas sueltas de la realidad, pero no habrá comprensión, síntesis, conocimiento apropiado y recreado por el sujeto. En las condiciones usuales, el aprendizaje se produce en un aula, donde están varias decenas de educandos frente a un profesor. Lo que demostraron fehacientemente las experiencias iniciales del método es que el aprendizaje personalizado y creativo de cada analfabeto se producía a partir del diálogo sobre una realidad o situación que, problematizada por el educador y por los educandos, era desentrañada en el dialogo entre los educandos y entre estos y el educador.

Es obvio que tal concepción rompe la dicotomía entre educadores- educandos. Algunas formulaciones iniciales de Freire, ingenuamente interpretadas por muchos de sus seguidores, tenderían a opacar el rol del educador, que parecía limitarse a facilitar tímidamente el aprendizaje de los alumnos (autoaprendizaje lo llaman algunos, como si el prefijo añadiera algo al aprendizaje, que es siempre de uno mismo). Nada más lejos del pensamiento y de la práctica real de Freire, que se pasó la vida enseñando. Es cierto que Freire valoraba mucho el silencio activo y la pedagogía de la pregunta (título de uno de sus libros), pero él mismo decía:

Quien afirme que el educador no enseña es un mentiroso o un demagogo […] pero enseña como parte del acto más importante que es el aprender[58]

Freire contra la educación globalizadora

La globalización está pasando como un huracán por América Latina de la mano de la privatización de las empresas nacionales, que pasan a ser controladas por transnacionales, y por la internacionalización del comercio. Algunos países mejoran sus equilibrios macroeconómicos, pero el contrapunto es el empobrecimiento de millones de personas, aumentando sin cesar la brecha entre los más ricos y los más pobres.

Freire ha escrito varios libros bajo el impacto de la mundialización des-gobernada por la ideología neoliberal. Lo ha hecho, como siempre, desde la perspectiva educativa, pues, como no podía por menos, las nuevas políticas educativas de América Latina y, en gran medida, del mundo están al servicio de la política a secas, que en este momento está supeditada a los supuestos requerimientos de la economía, es decir, del mercado mundial, que crea una nueva brecha entre los países ricos y pobres. El título más expresivo de su estado de ánimo es pedagogía de la indignación, al que dio la vuelta en su libro Pedagogía de la esperanza.

Un amigo de Freire ha expresado con rotundidad las razones de su indignación: La filosofía educativa del Banco Mundial parece reducirse al mandato: aprende, produce, consume y calla.[59]

En sus últimas publicaciones, Freire desgrana una serie de reflexiones y de propuestas contra las tendencias que reducen la finalidad de la educación a los requerimientos del mercado y que impregnan todo de valores egoístas e

individualistas, al tiempo que, bajo mantos tan dignos como la diversificación y la eficiencia, se encarga al sistema educativo de hacer la primera gran criba entre quienes serán competitivos en la nueva economía y el ejército de parias de por vida.

La pedagogía neoliberal combate la posibilidad del sueño. Y la imposibilidad del sueño impide el mañana.[60]

Las ideas-fuerza que quedarán

No es fácil hacer de profeta, pero es probable que durante los próximos años sigan vigentes la mayoría de las ideas de Paulo Freire, despojadas probablemente de algún ropaje ideológico. Destacamos las siguientes:

• Las aproximaciones de Freire a una teoría del aprendizaje deberían dar mucho juego, sobre todo si quienes se limitan a la vulgata de un constructivismo estereotipado empiezan a cuestionarse por sus efectos prácticos en los educandos.

• La teoría del diálogo como instrumento básico del aprendizaje significativo debería poder enriquecer los análisis y propuestas provenientes del mundo de las comunicaciones y de las ciencias del lenguaje, que Paulo intuyó desde el principio con gran fuerza y a las que dio contribuciones significativas que esperan ser continuadas. El Instituto Paulo Freire, heredero y continuador principal de su obra, ha emprendido felizmente investigaciones muy prometedoras en este sentido[61]

• El impulso ético que anima todo su discurso.

• El conjunto de ideas sobre la mundialización, que solo pudo expresar desde la indignación, puede alimentar la reflexión sobre la alternativa educativa para una

mundialización respetuosa con todos los pueblos y personas, y con el futuro del planeta. Paulo Freire ha sido el primer gran educador de un mundo globalizado.

• En el campo de la escuela, sus aportaciones a partir de la experiencia como gestor de una red escolar, ya están siendo desarrollas en proyectos del Instituto Paulo Freire y pueden alimentar la reflexión sobre la escuela ciudadana, la autonomía de la escuela y tantos otros temas, estableciéndose nexos prometedores entre la experiencia acumulada por la educación popular y el sistema formal.

• La educación popular en todas sus formas será inconcebible sin alguna referencia o vínculo con el pensamiento Paulo Freire. Cualquier programa de educación de personas adultas se nutrirá de las ideas básicas de Paulo Freire.

Por último, el impulso valórico y humanizador integral que atraviesa toda su vida y su obra será un referente ineludible de los reformadores del futuro.

7.3 Los continuadores de la obra de Freire

Reconocimiento mundial

Según uno de sus críticos más severos:

Freire es probablemente el educador más conocido del mundo actual. Ningún otro educador de la historia reciente ha tenido tantos lectores en tantos lugares del mundo. Ningún otro educador ha hablado a tantos profesores, activistas, universitarios[62]

Su esposa evoca las más de cien ciudades en que Freire dio seminarios, conferencias y recibió honores, a través del mundo: Estados Unidos, Canadá, México, Nicaragua, Costa Rica, El Salvador, Panamá, Cuba, Haití, República Dominicana, Barbados, Granada, Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Argentina, Paraguay, Portugal, España, Francia, Inglaterra, Escocia, Irlanda, Bélgica, Holanda, Alemania, Suiza, Italia, Austria, Grecia, Polonia, Dinamarca, Suecia, Noruega, Senegal, Guinea-Bissau, Cabo Verde, Gabón, Angola, Botswana, Zambia, Tanzania, Kenya, Irán, India, Japón, Papúa Nueva Guinea, Nueva Zelanda, Fiji y Australia.

Son innumerables los premios y otras muestras de reconocimiento concedidas a Freire por instituciones de todo tipo, algunas de las cuales, como la Unesco, le habían reconocido tras varios años en que era visto con recelo. Recibió el doctorado honoris causa por veintinueve universidades: diez europeas (entre las cuales la Complutense y la Universitat de Barcelona; la Universidad de Málaga se lo concedió poco antes de su muerte, pero no llegó a recibirlo), siete norteamericanas, una boliviana y once brasileñas.

El mundo de la educación y de la acción popular

Los continuadores directos de la teoría-método-práctica freireana no podían ser otros que un sujeto colectivo: los miles de pequeñas o no tan pequeñas organizaciones de educación y cultura popular, así como otros movimientos sociales y políticos que han encontrado inspiración, en todo o en parte, en Freire, que dio apoyo directo a muchos de ellos en muchos países.

Con gran vigor en los años sesenta y setenta en América Latina y en varios países europeos, las experiencias de educación popular, educación de adultos y similares se inspiraron o siguieron a pies juntillas las teorías de Freire. Entonces eran muy numerosos los proyectos, las experiencias y los programas. Hoy son menos numerosos, pero siguen siendo pujantes, abriendo nuevas iniciativas, como las radios populares latinoamericanas, muchas de las cuales son una verdadera escuela popular interactiva.[63]

En España el mundo de la educación popular fue muy importante durante los últimos años de la dictadura y durante los primeros años de la transición a la democracia. Frutos maduros de aquella siembra son movimientos y organizaciones pequeñas, pero que alimentan con gran dignidad publicaciones, como la revista Diálogos.

Las organizaciones y colectivos de educación popular organizan periódicos encuentros latinoamericanos de educación popular. Pocos son ya los que identifican a Paulo Freire con un método milagroso de alfabetización, aunque todavía quedan algunos; pero, sea cual sea su enfoque pedagógico, Freire es un referente obligado de ese mundo variopinto.

El Congreso Mundial de Investigación-Acción Participativa, celebrado en Cartagena un mes después del fallecimiento de Freire y al que este pensaba asistir, reunió a más de dos mil personas de muchos países, incluidos muchos participantes españoles. El encuentro se tornó una auténtica liturgia de la palabra en torno al mensaje de Freire y las emotivas intervenciones de muchos amigos.

El Congreso Mundial de Investigación-Acción Participativa, celebrado en Cartagena un mes después del fallecimiento de Freire y al que este pensaba asistir, reunió a más de dos mil personas de muchos países, incluidos muchos

participantes españoles. El encuentro se tornó una auténtica liturgia de la palabra en torno al mensaje de Freire y las emotivas intervenciones de muchos amigos.

El conjunto de movimientos y organizaciones de la educación y de la acción popular conforman una suerte de internacional alternativa, muy heterogénea y plural. A través de sus foros y organizaciones internacionales serán el principal caldo de cultivo del pensamiento de Freire en el próximo futuro y, probablemente, dada su dispersión geográfica, de la diversificación y enriquecimiento de su pensamiento. La coherencia con el pensamiento freireano dependerá en parte de los vínculos que se establezcan con el mundo académico vinculado al freirismo, y muy principalmente, con el Instituto Paulo Freire.

Por otro lado, algunos movimientos sociales y políticos también se reclaman de Freire. Como dice uno de los que se consideran «nietos» de Paulo Freire,[64] es indudable una cierta paternidad freireana de múltiples movimientos, como el Movimiento de los Sin Tierra Brasil, así como del movimiento indígena ecuatoriano impulsado por monseñor Proaño. Se reclaman de Paulo Freire múltiples experiencias de autogestión rural y urbana en Centroamérica, así como la experiencia de Villa El Salvador de Lima, una ciudad dentro de la ciudad. Tras lo dicho sobre la opción política de Freire, no ha de sorprender que hasta el propio movimiento zapatista de Chiapas se vinculará a Freire.[65]

Autores individuales e institucionales

Hemos mencionado al Instituto Paulo Freire (IPF), creado por el propio Freire y un grupo de amigos en 1991. Su página web está llena de archivos del pasado, pero también pletórica de proyectos de futuro, en que participan veintiún núcleos de estudios freireanos esparcidos en dieciocho países. Sus temas de investigación cubren todo el espectro temático freireano. Uno de sus temas estrella es el proyecto Escuela Ciudadana, iniciativa que pretende investigar y experimentar, lo que ya están haciendo en muchas ciudades de Brasil, un proyecto de escuela que integre los elementos esenciales de un proyecto de nueva escuela, autónoma, participativa e imbuida de los valores que, como el espíritu de diálogo con el entorno, Freire alentó en su etapa de secretario de educación en São Paulo.

El Centro de Investigación Social y Educativa, CREA, de la Universidad de Barcelona, es un buen ejemplo de instancia académica que, abierta a los diversos campos de investigación en las fronteras de la educación formal, alimentará la llama del pensamiento de Freire.

En las universidades de Estados Unidos y Canadá continúan haciéndose tesis doctorales sobre Freire, aunque algunos de los centros académicos vinculados a él, como el de la Universidad de Harvard, no parezcan en las páginas web.

La figura de Freire era tan poderosa, dentro de su apariencia sencilla, que no han proliferado hasta ahora personalidades individuales señeras en su ámbito de influencia. Durante unos cuantos años, Francisco Gutiérrez, educador costarricense de origen español, desarrolló la variante comunicacional, tanto en términos teóricos como metodológicos, del enfoque freireano. Moacir Gadotti, una de las personas más próximas a Freire en los últimos veinte años, es tal vez el freireano más conocido. Él anima en la actualidad el Instituto Paulo Freire, que abriga la pretensión de ser la Universidad del mismo nombre en Brasil. Pero, junto a él y al IPF, es de esperar que muchos de quienes lideran los varios movimientos y organizaciones antes mencionadas proseguirán no solo la acción, sino también el análisis dentro de la senda de Freire.

7.4 La inconclusión del impulso de Freire: una apuesta de futuro

La actual fiebre del pensamiento único no es el mejor caldo de cultivo para el pensamiento freireano que, por eso mismo, ha quedado en parte confinado a los círculos de fieles seguidores en el mundo alternativo. Pero ya hay síntomas de que la fiebre puede remitir. Intelectuales y conspicuos políticos latinoamericanos, muchos de ellos en el poder, andan buscando afanosamente un camino alternativo a «esta» globalización. Algunos han elegido el nombre sugerente de Alternativa Latinoamericana y en 1998 publicaron un manifiesto bajo el título Después del neoliberalismo[66] que hubiese podido suscribir Freire, porque ellos también, los políticos posibilistas, comienzan a estar hartos de hacer unas políticas que les vienen impuestas de fuera y desean «dar un golpe libertario [sic] en la base de la vida nacional o, si se prefiere, provocar largos y continuos estallidos de la sociedad que permitan a los ciudadanos desamparados de América Latina conocer sus derechos y defenderlos».

Los recelos mutuos entre el mundo oficial y los grupos alternativos podrían evolucionar hacia el diálogo. El mundo entero está en una etapa de transición hacia un mundo distinto y las transiciones se hacen por medio de alianzas inéditas e imaginativas.

Al margen de los detalles que a veces oscurecen lo esencial, el gran aporte de Freire a la pedagogía del siglo XX, mirando al siglo XXI, es la invitación permanente y sin pudor a la revolución de los oprimidos a través de la educación. Ese será su legado fundamental, pues eso es lo que ha seducido a miles y miles de educadores en todo el mundo. Hubiese sido deseable que los esfuerzos desplegados en profundizar el discurso político de la liberación hubiesen tenido una correlación en la profundización y concreción del discurso estrictamente pedagógico, del método, el espectacular hallazgo del método de alfabetización, que hubiese contribuido a la reformulación viable de lo existente, ayudando a germinar dentro de los sistemas educativos las semillas de la libertad y de la creatividad transformadora. Pero la historia es la que es. Freire hizo una opción por lo sustantivo —la política a su peculiar manera— y ni él ni sus más allegados colaboradores se decidieron a compensar esa opción con la profundización y el desarrollo de la teoría y del método que, por lo mismo, quedaron inconclusos. La opción adjetiva por la educación que dejan traslucir

muchos escritos de Freire ha dejado hasta ahora inconclusa una reflexión y unos logros iniciales que eran muy prometedores.

Freire pensaba que el hombre y la mujer somos seres inconclusos y que la historia es siempre un capítulo inacabado. Su historia también es un proyecto inconcluso. Su pensamiento no ha inspirado ninguna reforma educativa, porque todas ellas responden al reclamo de la ortodoxia política y económica, contra la que Freire batalló hasta su muerte. Mientras sus discípulos y amigos se reunían en Cartagena de Indias, en los encuentros de planificadores y especialistas curriculares de las reformas educativas de la región se citaba a Piaget o a un Vigotsky, pasado este por los filtros de la tecnocracia academicista. En esos cenáculos cualquier referencia a Paulo Freire es, cada vez más, un mero guiño al pasado o alusión crítica al estéril ideologismo de los años sesenta y setenta en América Latina. Tras su muerte sigue teniendo miles dfieles y casi no tiene enemigos.

El guiño proveniente de parte del mundo político oficial latinoamericano puede ser la ocasión para que los seguidores de Freire busquen vínculos con quienes buscan alternativas a «esta» globalización, aunque no logren todavía abrir el nuevo sendero. Poner a punto una opción educativa alternativa y viable a la que ofrece el Banco Mundial podría ser su gran aporte al cambio de rumbo.

Solo hace falta que se aglutinen en redes aquellas y aquellos que piensan que Freire no ha dejado una herencia que se deba conservar, sino una capital semilla que hay que hacer germinar, a los que habrían de sumarse muchos otros que, conscientes del sesgo político de las actuales políticas educativas y de sus limitaciones teóricas y estructurales, podrían encontrar en el pensamiento freireano materiales para reconstruir una teoría y una práctica alternativa.

• La teoría freireana del aprendizaje no llegó a cuajar porque el discurso político subyacente asustaba a quienes hubiesen podido ver los nexos obvios entre el pensamiento-método de Freire, por un lado, y el constructivismo y hasta el enfoque competencias, por otro. Al ponerse al servicio de la eficiencia economicista y privarse del impulso valórico y humanizador, los enfoques que se han tornado oficiales en el mundo resultan sospechosos para los discípulos de Freire y viceversa. El reencuentro entre ambos enfoques, vía, tal vez, la reflexión sobre la educación permanente, sería muy prometedor para ambos.

• La teoría del diálogo como instrumento básico de la pedagogía liberadora ha de ser explotada y desarrollada mucho más, para que pueda incorporar su enfoque humanista al pensamiento sobre las comunicaciones y la industria cultural, principalmente en sus conexiones con el sistema educativo formal.

• El impulso ético de Freire debería traducirse en propuestas viables pedagógicamente en términos de currículum formal y de prácticas pedagógicas, así como inspirar la organización de las instituciones educativas y la «cultura» de los sistemas, tan preocupados de los resultados y tan poco ocupados de las personas que enseñan y aprenden.

• Como concreción, sería muy importante que sus seguidores hicieran un esfuerzo de rescate del método inicial, desarrollando concreciones operativas para la educación formal que podrían ser una suerte de constructivismo freireano.

El Instituto Paulo Freire de Brasil y su red en internet, así como otros centros académicos interesados, serían el instrumento para proseguir el impulso de Freire y para desarrollar las teorías freireanas con visión transformadora de toda la educación y no meramente testimonial de lo que debiera ser. Su vida y su obra, y el entusiasmo que suscitaban, son un estímulo para sacarlo del ghetto de sus fieles, por muy respetables que sean, para devolverlo al mundo educativo crítico. Sería, me parece, la mejor manera de proseguir su ejemplar trayectoria.

Bibliografía

Trilla, J. Cano, E. Carretero, M. Escofet, A. Fairstein, G. Fernández Fernández, J. A. González Monteagudo, J. Gros, B. Imbernón, F. Lorenzo, N. Monés, J. Muset, M. Pla, M. Puig, J.M. Rodríguez Lllera, J.L. Solá, P. Tort, A. Vila, I. (2007). El legado pedagógico del siglo XX para el siglo XXI. Barcelona.

47 FLECHA, R.; PUIGVERT L. «Aportaciones de Paulo Freire a la educación y a las ciencias sociales». Documentación Social, núm. 110, pp. 81 y ss.

48 Invitamos a leer en paralelo la evolución histórica y lo relativo al método y al constructum teórico que reseñamos más abajo.

49 Se podría pensar que la biografía de Freire es transparente, pues los recuerdos de infancia, juventud y primeros años de vida adulta se encuentran esparcidos en sus libros; un exordio obligado en cualquier conferencia de Freire era la evocación de lo que hoy llamaríamos su educación emocional. Más de un lector recordará la conferencia de Freire cuando fue investido doctor honoris causa por la Universidad de Barcelona (febrero de 1988), que fue una glosa de su amor por Elza y por Nita, sus dos esposas. Sin embargo, en las biografías más difundidas se da una tendencia a la hagiografía, que maquilla algunos aspectos de su trayectoria personal e intelectual. Aquí se intenta reconstruir su biografía y sus realizaciones con todos los elementos conocidos. Una pieza clave es el libro de Blanca Facundo, Freire Inspired Programes…, incluido en la bibliografía.

50 Paulo cultivó la amistad con su profesora hasta su muerte en 1977 y guardó un recuerdo imborrable de su escuela, porque no le aburrió, no le amedrentó y no anuló su curiosidad (ARAÚJO, A.M. (1996). A voz da esposa. A trajetoria de Paulo Freire. São Paulo. Instituto Paulo Freire, p. 3. <http://www.paulofreire.org>

51 Ibídem., p. 4. Freire destacaba que compartió las carencias con los pobres, pero no la clase social, pues sus padres mantuvieron un sentido de la dignidad propio de la clase media: en su casa siempre hubo un piano y la corbata era una parte esencial del atuendo masculino (FACUNDO, B. Freire Inspired…, Who is Paulo Freire?, pp. 1-11. <http://nlu.nl.edu>

52 TORRES, R.M.: Los múltiples…, p. 2

53 FACUNDO, B., Freire Inspired Programes…

54 ARAÚJO, A.M., A voz da…, pp. 2 y ss.

55 «Educación y Transformación Social». Documentación Social, núm. 110, 1998, p. 21.

56 Véase FLECHA, R.; PUIGVERT L., «Aportaciones de Paulo Freire a…», p.

85.

57 FLECHA, R.; PUIGVERT L., «Aportaciones…», pp. 84 y ss.

58 JARA, O. (1998), «Paulo Freire, filósofo de la transformación de la historia». Documentación Social, núm. 110, p. 48.

59 SOLER ROCA, M. (1998), «Dos visiones antagónicas desde la atalaya internacional». Diálogos, año IV, núms.15-16, p. 89.

60 P. Freire, última clase en la Universidad Pontificia de São Paulo, citado por RODRÍGUEZ, T. (1988). «Pedagogía de la indignación». Documentación Social, núm. 110, p.125. Un libro póstumo de Freire a propósito de los quinientos años del descubrimiento de Brasil, hecho con escritos ocasionales, refleja un estado de ánimo análogo. No hay nada que celebrar, decía Freire, quien, sin embargo, sentía una afección muy particular por los portugueses y que, en otras ocasiones, había desarrollado una visión más histórica y menos visceral de la conquista y de la colonia.

61 Véase <http://www.paulofreire.org>

62 ELIAS, J.L. (1994). Paulo Freire. Krieger publishing, citado por OHLIGER, J. (1995). Critical Views of Paulo Freire's Work, p.11. <http://nlu.nl.edu/ace>.

63 APERADOR, F. (1998). «Los nietos de Paulo Freire». Documentación Social, núm. 110, pp. 173 y ss.

64 APERADOR, F., «Los nietos…», p. 175.

65 ESCOLAR GUERRERO, M., «La conciencia rebelde». Diálogos, año IV, núms. 15-16, pp. 20 y ss.

66 Revista Política Exterior, n. 65, octubre 1998, pp. 171 y ss.